ANDREIA MAGLIANO PARRA

VIDAS PLENAS

UM ESTUDO DOS PROJETOS DE VIDA ÉTICOS DE EDUCADORES BRASILEIROS

Ano 2022

ANDREIA MAGLIANO PARRA

VIDAS PLENAS

UM ESTUDO DOS PROJETOS DE VIDA ÉTICOS DE EDUCADORES BRASILEIROS

Ano 2022

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros

Diagramação: Bruno Oliveira
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Andreia Morais Magliano Parra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P259 Parra, Andreia Morais Magliano
Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros / Andreia Morais Magliano Parra. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0771-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.713222110

1. Ética - Estudo e ensino. 2. Educação moral. 3. Educação - Brasil. I. Parra, Andreia Morais Magliano. II. Título.

CDD 370.114

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2022

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Para Marcos e Clara que fazem diariamente
minha vida mais plena.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar minha sincera gratidão a todos que participaram de alguma forma na realização deste projeto, pois apesar de ter sido escrito a custa de muito estudo e trabalho, ao contrário do que a maior parte das pessoas relatam sobre suas experiências na pesquisa, vivi um processo extremamente prazeroso de descobertas, desafios, conselhos, orientações e muito aprendizado.

Agradeço a minha orientadora Prof.ª Valéria Arantes pela confiança e pela amizade, aos professores Nilson Machado, Mário Sérgio Vasconcelos, Leonardo Lemos e Cristina Pátaro que fizeram uma apreciação humana, respeitosa e afetuosa deste trabalho durante a qualificação e a defesa trazendo contribuições reais para o meu processo de escrita.

Agradeço aos meus queridos padrinhos, professores Marina Célia Dias Morais e Etelvino Bechara que sempre me inspiraram e incentivaram nos caminhos acadêmicos desde nosso encontro na graduação.

Agradeço a Ana Elisa , Elton, Eda, Fernando e Sonia por abrirem de forma tão generosa suas vidas, e permitirem a mim este passeio encantador pelas suas trajetórias, que me inspiraram profundamente durante todo o trabalho.

Agradeço ao Instituto Alana e a Ashoka pela iniciativa de mapear escolas transformadoras, que me oportunizou conhecer estes líderes de escolas quando nossos caminhos se cruzaram profissionalmente.

Agradeço principalmente a minha família que tem me apoiado incondicionalmente durante toda a vida.

PREFÁCIO

Este livro é resultado de um trabalho de pesquisa profundo sobre a dimensão ética humana, realizado no meu mestrado entre os anos de 2015 e 2018 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profª Livre Docente Valéria Amorim Arantes Araújo. Mas é também um trabalho literário e a realização de um projeto pessoal de longa data: publicar um livro que traga alegria, esperança e beleza para o campo da educação, apesar de todas as dores e desafios que encontramos na realidade educacional brasileira.

Todo o debate teórico deste trabalho gira em torno das histórias de vida de Ana Elisa, Eda, Elton, Fernando e Sônia, educadores de diferentes regiões e realidades brasileiras que tive o privilégio de conhecer. Suas histórias inspiradoras despertam o nosso olhar para a potencialidade ética humana e nos fazem refletir sobre a importância da afetividade na construção de significados mais positivos para nossas experiências.

O livro está organizado em três grandes capítulos: no primeiro iremos debater o conceito de projeto de vida (*purpose* em inglês) a partir de referenciais da psicologia positiva e da psicologia moral em diálogo com a sociologia do conhecimento, o pensamento complexo e sobretudo com as experiências narradas por nossos entrevistados.

No segundo capítulo refletiremos sobre os termos ética e moral a partir de referenciais da filosofia e da psicologia moral e apresentaremos a análise das trajetórias de vida de Elton, Sonia, Fernando, Eda e Ana Elisa.

No terceiro e último capítulo nossa reflexão se voltará para as emoções e sentimentos envolvidos na construção dos projetos de vida e nas escolhas éticas dos nossos entrevistados sob o prisma de estudos da neurociência.

Esperamos que este livro possa trazer contribuições ao campo do estudo da educação moral e formação ética e que possam igualmente trazer inspiração e esperança para todos aqueles que pensam e sonham com um futuro melhor para nossa educação.

São Paulo, 23 de março de 2020.

Andreia Morais Magliano Parra

SUMÁRIO

“Todos nós desejamos ajudar uns aos outros. Os seres humanos são assim. Desejamos viver para a felicidade do próximo – não para o seu infortúnio. Por que havemos de odiar e desprezar uns aos outros? Neste mundo há espaço para todos. A terra, que é boa e rica, pode prover a todas as nossas necessidades.

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

[...]Vós, o povo, tendes o poder [...] usemos desse poder, unamo-nos todos nós. Lutemos por um mundo novo... um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice

[...]Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós.”

(Charles Chaplin).

PRIMEIRAS PALAVRAS...

O tema da ética e da moralidade é fonte de debates e antagonismos nos mais diferentes campos da vida em todos os tempos. Vivemos, no entanto, em um momento que nos conclama ao debate, onde as palavras ética e moral têm sido evocadas com enorme incúria, muitas vezes simplesmente para provocar efeitos imorais e antiéticos. Em tempos de Bolsonaro, Donald Trump, Castro Neves, "cura gay", discursos de intolerância e preconceito têm sido reproduzidos em larga escala por aqueles que deveriam representar o direito e a justiça, gerando violência e morte, como o trágico assassinato da vereadora Marielle Franco. Num estado de tamanha distorção de princípios, em que a própria constituição cidadã tem sido negligenciada, precisamos mais do que nunca falar de ética e moral e buscar compreendê-las e promovê-las para além da hipocrisia que vivemos hoje.

Para falar de um tema tão amplo e complexo é preciso escolher um caminho teórico que dialogue com nossas principais inquietações e possibilidades de contribuição. Nesta perspectiva, buscaremos nestas primeiras palavras reconstruir nossa trajetória na temática da moralidade, levando o leitor a conhecer o caminho trilhado para chegar ao problema de pesquisa.

Minhas principais inquietações sobre o tema da moralidade surgiram a partir da minha prática pedagógica como professora da rede estadual de São Paulo, onde trabalhei por nove anos como professora, coordenadora e formadora de professores na comunidade de Paraisópolis. Após os primeiros anos de trabalho pedagógico na escola, com a formação recebida na Faculdade de Educação da USP, onde me formei, desenvolvi com certa facilidade, apesar dos desafios, metodologias para alfabetizar, ensinar matemática, ciências, história e geografia. Enquanto coordenadora, conseguia com certo êxito alinhar concepções e metodologias para o ensino das disciplinas e até mesmo para trabalho com projetos multidisciplinares.

No dia-a-dia da escola, no entanto, para a administração de conflitos com crianças, professores, funcionários e pais, sentia-me completamente despreparada. Pessoas com histórias difíceis e sofridas, de violência, de desamparo, procuravam a mim em confiança, confidenciavam seus sentimentos, pediam ajuda e esperavam que eu pudesse oferecer-lhes algum caminho. Além das questões emocionais que emergiam diariamente na escola, havia o debate sobre valores. As práticas existentes na escola para falar sobre valores ou mediar conflitos eram extremamente discursivas e moralistas. Ao mesmo tempo as agressões físicas, os furtos e as ofensas aconteciam diariamente. Percebi rapidamente a minha inabilidade para lidar com estas questões e busquei nos estudos sobre a construção da moralidade caminhos para repensar práticas na escola.

Nosso percurso no estudo da moralidade iniciou a partir da leitura da obra do educador suíço Johan Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi, contemporâneo de Rousseau e como ele herdeiro de muitos princípios iluministas que fundam a pedagogia moderna,

defende a ideia de que o desenvolvimento humano segue leis naturais e que portanto a educação deve conformar-se a estas leis (PESTALOZZI, 2003, p. 53).

No entanto, de maneira diversa de Rousseau, o educador suíço não defende que a educação seja um simples crescimento natural, sem intervenção da educação. Para Pestalozzi "*o homem só pela arte se torna homem*" (PESTALOZZI apud CABANAS, 2007, p.97, tradução nossa), como afirma Cabanas em seu importante comentário na obra El Canto del Cisne:

> A influência de Rousseau em Pestalozzi foi sobretudo nas ideias sociopolíticas. Também nas antropológicas e pedagógicas, no sentido de querer que a educação se conforme com a natureza. Mas não na valorização absoluta que Rousseau fazia desta, pois em oposição a sua consigna de "Retornemos a natureza!" Pestalozzi propões a ideia de que: "Avancemos para a cultura!" (CABANAS In PESTALOZZI, 2003, p.238).

Pestalozzi propõe uma educação harmônica e integral, que desenvolva de maneira equilibrada todas as faculdades humanas: físicas, intelectuais e morais, com igual importância (PESTALOZZI, 2006a, p. 52-53), no entanto, destaca a moral e a felicidade humana como fins da educação e ressalta a formação do caráter moral como fundamental para a construção da autonomia. (PESTALOZZI, 2006b, p. 130-131).

Uma das principais diferenças entre o pensamento de Rousseau e Pestalozzi reside justamente na grande importância que este último dá a educação moral. Para Rousseau há dois estados em que vive o homem: o estado natural, em que ele é fundamentalmente bom (teoria do "bom selvagem") e o estado social, em que está corrompido pela sociedade. Portanto, o estado desejável para o homem seria um retorno a natureza. Para Pestalozzi, não é a sociedade que corrompe o homem, mas o egoísmo e o individualismo que residem tanto no homem quanto na sociedade (CABANAS, 2007, p. 96). O retorno à natureza animal, portanto, não levaria o homem ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. O educador suíço preconiza três etapas no desenvolvimento moral humano: o estado natural, em que o ser humano é fruto dos instintos e da busca pelo prazer; o estado social, em que o ser é fruto da sociedade, ou seja, regulado pelas regras sociais impostas de fora para dentro; e finalmente o estado moral, onde o ser é fruto de si mesmo, realizando a escolha moral. (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1996, p. 160-163).

Vale destacar que Pestalozzi atribui aos sentimentos um papel central na formação moral, no entanto, insuficientes por si só, como todas as demais faculdades, destacando sempre a importância das três dimensões humanas inseparáveis que ele chama, cabeça, coração e mão (pensamento, sentimento e ação) para o pleno desenvolvimento humano:

> Aquilo que afeta ao homem só unilateralmente, ou seja, em uma só de suas capacidades, seja a do coração, a da mente ou a da arte, destrói e dificulta o equilíbrio de nossas faculdades, levando a meios educativos que não são

> naturais, o que tem como consequência uma má educação geral e o fazer do gênero humano algo artificial. [...].
>
> Todo desenvolvimento unilateral de uma de nossas faculdades não é uma educação verdadeira e natural, mas apenas aparente. [...].
>
> A formação verdadeira e natural leva, por sua própria essência, a uma ânsia de perfeição, a buscar a plenitude das faculdades humanas. (PESTALOZZI, 2003, p. 55, tradução nossa).

Para desenvolver todas as faculdades humanas de forma integral Pestalozzi e seus colaboradores constroem a teoria da educação elementar (2006b), cujo mais importante princípio é a intuição como primeira forma de construção de conhecimento. A ideia de conhecimento intuitivo dialoga com a ideia trazida um século depois pelas teorias psicogenéticas de formação de hipóteses pelas crianças, e mais ainda com a ideia de interação entre conceitos espontâneos e científicos em Vygtosky (1989). O conceito de intuição em Pestalozzi, no entanto, traz um espectro mais amplo que o das teorias cognitivas, pois entende o conhecimento intuitivo como uma percepção total do mundo, que acontece por meio da vivência, compondo o repertório de pensamentos, sentimentos e ações que formarão não apenas a inteligência, mas os valores, sentimentos e comportamentos humanos.(2006b, p. 56).

Pestalozzi destaca o papel fundamental do cuidado e do vínculo afetivo para o desenvolvimento da vontade na criança, e conta a sua própria experiência com elas:

> Que meu coração estava preso às crianças, que a sua felicidade era a minha, a sua alegria, a minha alegria – elas deviam ler isso na minha fronte, perceber isso nos meus lábios, desde manhã cedinho até tarde da noite, a cada instante do dia. […] Ela [a criança] quer tudo o que a torna amável, o que lhe traz reconhecimento, tudo o que gera nela energias, que a faça dizer: “eu sei fazer”. Mas toda essa vontade não é produzida por palavras, e sim pelos cuidados que cercam a criança e pelos sentimentos e forças gerados por esses cuidados. As palavras não produzem a coisa em si, mas apenas o seu significado, a sua consciência.
>
> Antes de mais nada, portanto, eu queria e precisava ganhar a confiança e a afeição das crianças. (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1996, p. 144-145).

Neste sentido, a partir de sua experiência, Pestalozzi afirmava que para além da comunicação pela linguagem, (função que anos a frente Vygostky vem a descrever como principal elemento de interação humana), o sentimento teria um papel fundamental na formação da pessoa, sobretudo na formação moral. Da visão de Pestalozzi sobre o papel dos sentimentos, comenta Dora Incontri:

> O educando tem que ser primeiro amado, o que significa dizer: cuidado, acolhido, ouvido, valorizado, para que goste de si mesmo, se sinta bem e nesse bem-estar transbordante de si, passe a amar as pessoas à sua volta e a confiar na bondade do ser humano. (INCONTRI, 2010, p.23).

Os escritos de Pestalozzi, foram fundamentais para a minha prática na escola enquanto professora e coordenadora. Identificava-me com a realidade do autor, com seu sofrimento diante da situação que viveu com os órfãos em Stanz, sem estrutura e cercado de dificuldades sociais, culturais e econômicas. No entanto, apesar da teoria da educação elementar de Pestalozzi nos trazer inúmeras contribuições, sofre de todas as limitações de uma teoria do século XVII. Traz ainda a ideia de uma educação burguesa para os burgueses e operária para operários, traz valores religiosos para a educação que hoje é laica e sua teoria, embora de vanguarda para época, traz a pauta dos sentimentos para a educação, mas não a aprofunda em termos psicológicos (e nem poderia uma vez que a psicologia era nascente).

É com a teoria psicogenética de Piaget (1932) e o desenvolvimento de seu pensamento no Brasil por Yves de La Taille (2007, 2009) que daremos continuidade a nossa formação sobre a psicologia moral. Penetramos então em uma trajetória de estudos sobre a psicologia moral piagetinana: conhecemos a obra de Lawrence Kohlberg (KOHLBERG, 1981, BIAGGIO, 2002); as críticas de Carol Gilligan (1982) a ele e sua ética do cuidado e as obras de Yves de La Taille sobre o assunto. Paralelamente a isso estudamos também a ética das virtudes de Aristóteles (2009), a ética do dever de Kant (2008, 2004), a ética da escolha de Sartre (2012) e alguns estudos sobre violência escolar (SCHILLING, 2014; SPOSITO, 1998, 2001) e educação para paz (GUIMARÃES, 2005). A partir destes estudos, desejava compreender, da mesma forma que entendia como a criança aprende a ler e escrever, como ela aprendia a ser uma pessoa que se preocupava com o bem estar dos outros. Ou como aprendia a não se preocupar com o bem estar dos outros. Mais que isso, queria desenvolver da mesma forma que desenvolvi estratégias para alfabetizar e ensinar os números, estratégias para a construção de valores.

O estudo do desenvolvimento do juízo moral na criança por Piaget e Kolhberg, despertou-me para a psicologia moral e para pesquisa empírica, no entanto, contribuiu pouco para meu objetivo de compreender como os valores eram construídos. Quando conversava com alguns alunos, trazendo a questão do conceito de justiça, em sua grande maioria eles tinham consciência que retirar algo que não era seu e deixar seu amigo sem era injusto, mas isto não modificava sua ação e sua forma de sentir. Eles diziam: “Eu sei que é errado, mas isso não é problema meu, eu não me importo com ele, quero garantir o ‘meu’”, ou muitas vezes, principalmente nos casos de agressão, ouvia os meninos envergonhados e com sincero arrependimento dizerem: “Eu não queria ser assim! Eu não queria bater nela, mas eu fico nervoso! Eu não consigo! Quando vi já fiz!”. E eu me identificava com estes alunos quando muitas vezes eu também tinha comportamentos que privilegiavam a mim e não o coletivo, e quantas vezes eu tinha ficado nervosa com alunos e tomado atitudes que também me traziam vergonha e arrependimento?

Um dos conceitos que contribuiu para que eu pudesse avançar no entendimento

de como nos tornamos seres que se importam com os outros, foi o conceito trazido por De la Taille de “auto-respeito” ou “respeito de si”. (DE LA TAILLE, 2007). Inspirado pelos conceitos de Ricouer (1990), o autor descreve que enquanto a autoestima é todo e qualquer estado de valorização subjetiva de si próprio, o auto-respeito é a autoestima experimentada quando esta valorização de si incide sobre valores morais. (DE LA TAILLE, 2007, p. 56). Em outras palavras que o auto-respeito, sentimento que motiva a ação moral, é sentir-se bem consigo mesmo ao fazer aquilo que se considera certo, ou nas palavras do autor: “respeita a moral, quem ao fazê-lo, respeita a si próprio” [1].

Esta descoberta levou-me a confirmar cada vez mais a importância do papel dos sentimentos e sua indissociação com o aspecto intelectual e com a ação moral. Para agir moralmente não bastaria o juízo moral, saber o que é justo ou injusto, seria fundamental **sentir-se bem em fazer o que é justo**. Minha pergunta permanecia: como era construído este sentimento de auto-respeito, ou de sentir-se bem ao agir para o bem comum?

Comecei a buscar referências que estudassem a educação moral de forma mais integral e foi quando entrei em contato, com o trabalho da professora Valéria Amorim Arantes, mais especificamente com a sua livre-docência, cujas intenções ela descreve neste pequeno trecho:

> Pensar, sentir e agir são dimensões indissociáveis do psiquismo humano. Estudar as relações entre essas dimensões de forma dinâmica e complexa é tarefa árdua e instigante pelos desafios que comporta, e porque a concepção de indissociabilidade vai contra o que boa parte das teorias do campo das humanidades apregoam desde a antiguidade.
>
> Este é um dos desafios que movem minha vida acadêmica, e que desembocam, nesse momento de minha vida, na tentativa de sistematizar 16 anos de trabalho científico nesta tese de Livre-docência. (2012, p. 14).

Ao ler seu trabalho identifiquei-me imediatamente com seu propósito de pesquisa. Busquei então atualizar-me de seus últimos estudos e procurá-la para orientar-me na pesquisa. Entrei em contato, então com os estudos norte-americanos de William Damon e seus colaboradores sobre projetos de vida (purpose) e mergulhei em um novo paradigma de conhecimentos sobre a construção da moralidade, que me pareceu a chave para o meu problema de pesquisa.

Ao mesmo tempo, na minha trajetória profissional saindo da rede pública e passando a atuar no terceiro setor encontrei um número enorme de pessoas de diferentes idades, com diferentes motivações, sentimentos e comportamentos que atuavam em causas que visavam o bem comum. Profissionais que abandonaram suas carreiras para fazer algo que lhes trouxesse sentido e contribuísse para a sociedade, voluntários que se sentiam felizes em doar seu tempo para contribuir com causas que acreditavam, sem

1 DE LA TAILLE, 2007, p.56

receber remuneração. Acreditei que fazer deles meu objeto de estudo seria uma forma interessante de compreender como este compromisso com uma causa para o bem comum era construído.

Por três anos conheci mais a fundo a realidade do terceiro setor e me defrontei com uma grande quantidade de pessoas que apesar de seu discurso, estavam movidas por poder, vaidade pessoal e benefícios financeiros. Os interesses econômicos por trás de alguns projetos ditos sociais eram assustadores. Práticas de nepotismo, recorrentes. Decepcionei-me, também, ao ver que a grande maioria dos projetos sociais, mesmo os mais bem intencionados, contribuíam muito pouco para a realidade da educação pública brasileira por total desconhecimento desta realidade. Eram desrespeitosos com os professores, querendo trazer soluções fabricadas, “mágicas” e ingênuas de forma autoritária, sem um trabalho de escuta, diálogo e mudança. Mas encontrei também muitas iniciativas sérias.

Era preciso escolher com muito cuidado as pessoas e projetos a investigar. Era também fundamental nos aproximarmos destas pessoas para que elas pudessem compartilhar suas histórias e sentimentos comigo, antes de convidá-las a participar da pesquisa.

Por meio de um projeto que coordenei mapeando iniciativas de educação transformadora pelo Brasil conheci os líderes das escolas que foram entrevistados nesta pesquisa. Aproximei-me, conheci suas histórias e acredito que suas vidas trouxeram material rico para compreender nossa pergunta: como se tornaram pessoas que se importam com os outros, como construíram seu compromisso com estas ações voltadas para o bem coletivo?

Sem ter nenhuma pretensão de fazer da vida destas figuras um caminho moral prescritivo (RICOEUR, 1990), pretendo trazer suas vidas como exemplos da “boa vida que podemos viver”[2] e por meio de suas trajetórias pensar caminhos para a formação ética e moral de todos nós.

2 RICOEUR, 1990

POR QUE PROJETOS DE VIDAS?

“A Educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo.”

“Movo-me como educador, porque primeiro, me movo como gente”

Paulo Freire

Por muitos anos a ciência da educação e os currículos escolares tem voltado seu foco unicamente para os aspectos cognitivos do ser humano, desconsiderando aspectos emocionais, que não são compreendidos como responsabilidade e campo de atuação da educação formal. (SASTRE E MORENO In ARANTES, 2003, p. 132). Esta visão vem paulatinamente se transformando desde o lançamento do relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI que coloca como pilares para a educação não apenas o conhecimento científico mais igualmente as competências de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (DELORS, 1996).

Apesar de ter mais de 20 anos da publicação do relatório, apenas recentemente, no ano de 2017, com a inclusão das competências sócio-emocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a dimensão afetiva passa a ser assunto de discussão no âmbito da educação formal de maneira mais generalizada em nosso país. Ainda assim, por ser um campo jovem de investigação e com pouquíssima pesquisa no Brasil, o trabalho intencional e pedagógico com a dimensão afetiva humana ainda está distante de estar presente na maior parte das escolas brasileiras, sobretudo as públicas. Muitas escolas particulares, com o interesse comercial na atratividade da novidade deste tema tem importado metodologias e práticas como pacotes prontos, sem o devido trabalho de pesquisa, reflexão, formação dos profissionais e construção coletiva de um projeto.

Embora os currículos oficiais avancem e exijam do professor um trabalho pedagógico integrado e que considere o aluno como sujeito, a implementação das políticas de formação de professores muito raramente agem por homologia de processos. O modismo da técnica como solução mágica e a falta de investimento na pessoa do professor e no seu desenvolvimento profissional tem sido a característica da maior parte das políticas de formação de professores nas escolas brasileiras (com exceções de algumas poucas escolas de vanguarda). Na maior parte das universidades brasileiras a formação inicial do professor ainda é fragmentada, muito teórica e pouco voltada para prática.

Antonio Nóvoa já nos afirmava que

> O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1992, p.25).

No campo que nos propomos a estudar, da formação ética, o espaço para a construção da práxis do professor se torna um imperativo. Esta práxis construída no constante diálogo entre as pessoas: educadores, comunidades e famílias, no exercício que Hannah Arendt (1958) chamou de ação política, (no sentido pleno desta palavra atribuído pela autora, que nada tem a ver com a polarização radical e falta de diálogo que temos vivenciado nos nossos tempos) é que irá nos ajudar a responder: o que queremos para as nossas crianças e nossos jovens enquanto comunidade? Quais os valores comuns que desejamos construir? Proporcionando a construção da nossa identidade de nosso projeto de vida e dos projetos coletivos para nossa comunidade.

Voltamos então a nossa epígrafe, quando Paulo Freire nos lembra que a educação é feita por pessoas. E são as pessoas pensando, sentindo e agindo no mundo com sua capacidade de se agrupar, se organizar, dialogar e construir projetos pessoais e coletivos vivos, que verdadeiramente transformam o mundo. São essas histórias que queremos contar, a história de pessoas que construíram seus projetos de vida, atribuíram um significado transformador para suas existências e puderam encontrar "para além de todas as misérias, um destino de felicidade." (BACHELARD E PESSANHA, 1994, p.21) Como poderão perceber na leitura das histórias de vida, não se trata da sistematização romantizada de métodos para fabricar educação transformadora, como se a educação de fato pudesse ser transformada pela adoção de tais ou tais técnicas frias, mas da narrativa viva dos processos de transformação pessoais e institucionais vividos por pessoas reais no difícil contexto da educação brasileira.

Nossa pesquisa tem como ponto de partida estudos sobre projetos de vida realizados nos Estados Unidos, especialmente impulsionados pelo movimento de psicologia positiva que emergiu nesse país no fim da década de 90, início dos anos 2000. (SELIGMAN e CSKSZENTMIHALYI, 2000; SHELDON e KING, 2001). Estes diversos estudos tem indicado de forma bastante consistente que ter um projeto de vida aumenta substancialmente o bem estar físico, cognitivo e emocional das pessoas (a exemplo, BOYLE, BUCHMAN, BARNES, & BENNETT, 2009; BURROW & HILL, 2011; FRENCH & JOSEPH, 1999, HILL & TURIANO, 2014; SELIGMAN, 2011; ZIKA & CHAMBERLAIN, 1992 apud HILL et. al, 2016. p. 238).

Apesar de ser um movimento bastante complexo e controverso, a psicologia positiva tem como um de seus méritos fortalecer e dar visibilidade internacional aos estudos que enfocam o desenvolvimento pleno das qualidades humanas e a promoção do bem estar. Ao ampliar o foco da psicologia, que por razões históricas voltou-se por muito tempo principalmente ao estudo dos casos patológicos e das dimensões negativas da psique

humana (SELIGMAN e CSKSZENTMIHALYI, 2000), estes estudos se propõe a trazer “uma nova abordagem às potencialidades e virtudes humanas, estudando as condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e comunidades.” (PALUDO E KOLLER, 2007, p. 9).

A partir desta abordagem mais ampla e do desejo de estudar as potencialidades do ser humano de forma mais completa, nosso estudo adotou como parte da metodologia um recorte de amostra conhecido como “exemplar research” (COLBY E DAMON, 1992), que em tradução livre estamos denominando “pesquisa de pessoas referência”.

A pesquisa com pessoas referência (exemplar methodology research) é uma metodologia de estudo de natureza qualitativa que intencionalmente seleciona um indivíduo ou grupo de pessoas de referência, que possuem intenso grau de engajamento e comprometimento com seu o projeto de vida, para observar formas mais profundas de sua construção.

Estudos com essa abordagem são importantes sobretudo para construirmos uma perspectiva mais completa da moralidade, observando os aspectos positivos e o potencial ético humano. Como afirma Bronk:

> a construção do projeto de vida tem sido examinada em uma variedade de formas e com diferentes perspectivas. [...] O uso desta variedade de aproximações sobre o tema trouxe um panorama significativo dentro da natureza e prevalência de projetos de vida mais típicos e inconsistentes; embora todos esses métodos tenham notáveis pontos positivos, nenhum deles oferece uma imagem completa ou mais completa do desenvolvimento dos projetos de vida (DAMON e COLBY, in press). Para obter este entendimento, estudos com pessoas de referência são necessários.

Em sua obra “The power of Ideals” (O poder dos ideais, ainda sem tradução para o português) Damon e Colby reiteram mais uma vez a necessidade de pesquisas com uma amostra mais ampla e variada de sujeitos, sobretudo contemplando pessoas com alto grau de engajamento e comprometimento com seus projetos de vida, para que possamos trazer verdadeiras contribuições da psicologia moral para o campo da educação.

No Brasil, pesquisas sobre “projetos de vida” são quase inexistentes. Em um breve levantamento em bancos de publicações em periódicos, teses e dissertações (Scielo e Versila), encontramos apenas 83 ocorrências de trabalhos científicos com o tema, sendo 40 artigos publicados em revistas científicas e 43 teses e dissertações. É importante ressaltar que grande parte dos artigos publicados são frutos das teses (observamos que muitos títulos se repetem), e que portanto, o número final de trabalhos é menor que 83. Destes, 15 trabalhos tratam exclusivamente de orientação profissional de adolescentes, 51 abordam os projetos de vida de jovens e adolescentes de uma maneira mais ampla, relacionados a temas como gravidez na adolescência, adolescentes em conflito com a lei, jovens em situação de vulnerabilidade social, imigração e população rural, 8 estudam projetos de

vida de pessoas após a aposentadoria, e 8 mencionam os projetos de vida de adultos. Não encontramos trabalhos de abordagem quantitativa publicados no Brasil.

Neste sentido o presente estudo pretende vir ao encontro das necessidades de pesquisa levantadas por Bronk (2014) debruçando-se sobre a construção dos projetos de vida de pessoas de referência: líderes de escolas engajados no compromisso de transformar a educação, a partir de uma abordagem qualitativa autobiográfica (exemplar methodology research). Busca avançar na compreensão das seguintes perguntas: Como se constrói um projeto de vida ético? Que experiências levam sujeitos a escolherem caminhos profissionais e pessoais éticos, que visam transformar a realidade social e priorizar o bem comum? Qual o papel das emoções e sentimentos na construção destes projetos de vida éticos? E tem como principais objetivos:

1) Discutir as concepções de projeto de vida e avançar na definição do conceito;

2) Definir o que são e compreender como são tecidos os projeto de vida éticos, identificando continuidades e rupturas, coerências e contradições no seu processo de construção ao longo da vida;

3) Investigar o papel dos sentimentos no processo de construção dos projetos de vida.

Para discussão do conceito de projeto de vida partiremos do conceito de purpose (projeto de vida) proposto por Frankl (1984), ressignificado pelos estudos de William Damon e seus colaboradores (BRONK, 2014; BUNDICK, 2009; COLBY E DAMON, 1992, 2015; DAMON, 2008, 2009; MORAN et al., 2012;) e pelas pesquisas brasileiras sobre projetos de vida (ARANTES, 2012; DANZA, 2014; GOMES, 2016; GONÇALO, 2016; KLEIN, 2011; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; ULLER, 2012) em diálogo com os conceitos de projeto em Machado, (2006, 2008, 2010, 2015), Boutinet (2002) e Velho (1994); com a sociologia do conhecimento de Berger e Luckman (1984) e com o pensamento complexo de Edgar Morin (2003) que discutiremos no primeiro capítulo.

Para a construção do conceito de projetos de vida éticos (Capítulo 2) partiremos da discussão sobre ética e moral proposta por De La Taille (2007), inspirada em Ricouer (1990) em diálogo com as pesquisas de Colby e Damon (1992, 2015) sobre a construção do compromisso ético (*moral commitment*). Seguiremos o capítulo dois apresentando as trajetórias de vida de cinco líderes de escolas, reconhecidos publicamente por terem compromisso com a transformação social por meio da educação. Buscaremos a partir de entrevistas de abordagem autobiográfica (DEWAELE E HARRE apud COLBY E DAMON, 1992, p. 322) investigar a trajetória de vida destas pessoas buscando compreender como seu compromisso ético foi se construindo ao longo da vida.

Iniciamos o Capítulo Três reconstruindo a trajetória do estudo da moralidade na

perspectiva piagetiana, evidenciando especialmente as críticas de seus continuadores às teorias de Piaget e Kohlberg sobre a moralidade por sua centralidade excessiva na racionalidade e no conceito de justiça (ARANTES, 2003, 2012; BLASI, 1983, 1993, 1995, 2004; BOEYES e WALKER, 1988; GILLIGAN, 1982; NARVAEZ E LAPSLEY, 2009; SNAREY, 1985; VASCONCELOS, 2004). Em seguida apresentaremos os estudos da neurociência sobre o papel dos sentimentos nos processos de decisão e na construção da subjetividade humana (DAMASIO, 1994, 2003, 2018) e traremos a contribuição dos conceitos de pensamento intuitivo de Daniel Kahneman, (2012) para a análise do papel dos sentimentos na construção dos projetos de vida dos sujeitos pesquisados.

Encerramos nosso estudo com uma breve reflexão sobre as consequências educacionais de nosso trabalho.

OS LÍDERES E AS ESCOLAS

ELTON LUZ

Elton Luz é hoje diretor da Escola Estadual Alan Pinho Tabosa, em Pentecostes no sertão cearense, uma das primeiras escolas públicas brasileiras que tem a Aprendizagem Cooperativa como metodologia de ensino. Nascido na comunidade rural de Canafístula no município de Apuiarés (há 130km de Fortaleza), Elton é o segundo filho de uma família de cinco irmãos. Seu pai é agricultor e sua mãe professora da rede pública. Depois de viver uma infância muito feliz em sua comunidade, Elton começa a enfrentar as dificuldades dos jovens da zona rural para continuar os estudos. Para cursar o ensino médio viaja 30km diariamente para a sede do município.

Concluída esta etapa de ensino Elton tem o desejo de continuar estudando e entra em contato com o PRECE, um movimento de estudantes universitários que retornam às suas comunidades nos fins de semana para formar grupos de estudo com jovens que desejam ingressar na Universidade. Elton passa a frequentar as reuniões de estudo deste grupo e no ano seguinte consegue entrar na Universidade Federal do Ceará (UFC). Como universitário agora, ele passa a retornar nos fim de semana para sua cidade junto com outros universitários da região, contribuindo para os estudos dos jovens que permaneceram.

A partir desse movimento de retorno à comunidade por meio do PRECE, Elton se envolve, além dos grupos de estudo com a criação de Escolas Populares Comunitárias para garantir a possibilidade de estudo aos jovens da zona rural e também com projetos e ações de desenvolvimento em seu município. Paralelamente segue sua carreira acadêmica na área de Química, realizando seu mestrado e doutorado.

Por seu envolvimento com o PRECE, Elton decide seguir a carreira de professor da rede pública para contribuir com a formação dos jovens da sua região. É convidado, junto com um grupo de ex-universitários estudantes do PRECE, para assumir a direção da Escola Estadual Alan Pinho Tabosa e implementar nesta escola a metodologia de aprendizagem cooperativa que vivenciaram.

A escola funciona há cinco anos com a metodologia de aprendizagem cooperativa. Além de altos índices de aprovação na universidade, que atraem estudantes de diversos municípios, a escola funciona num clima de solidariedade e colaboração. Hoje ela é reconhecida na rede estadual e fora dela por seus resultados e metodologia inovadora.

Elton e sua equipe buscam hoje disseminar as práticas da escola por toda rede pública de ensino, no Ceará e no Brasil.

A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA

A identidade da Escola Estadual Alan Pinho, se traduz por meio de sua história. Suas raízes encontram-se no PRECE, movimento estudantil iniciado no sertão cearense em 1994, na comunidade rural de Cipó, em Pentecoste (CE). Sete estudantes ocuparam uma casa de fazer farinha, sem uso, para viverem e estudarem cooperativamente. Francisco Antônio (Toinho), Francisco Gonçalves (Chicão), Eudimar (Du), Carlos Roberto (Beto), Raquel, Noberto e Orismar, eram jovens da região rural com mais de dezoito anos que não tinham concluído o ensino fundamental e queriam continuar seus estudos. Aceitaram a proposta do professor Manoel Andrade para estudarem em grupo. Na região, poucas escolas ofereciam o ensino fundamental completo e quem desejava concluir a formação básica precisava cursar o ensino supletivo na sede do município.

No início estudavam em condições bastante precárias, mas de forma solidária e cooperativa. Nas células de estudo, um grupo de pessoas se reunia para compartilhar conhecimentos e consequentemente, suas histórias de vida. Não havia professor e os próprios estudantes se tornavam facilitadores das disciplinas. Eles se apoiavam mutuamente e juntos superavam suas dificuldades. A I Igreja Presbiteriana Independente – Congregação Cipó, segundo contam os estudantes, era o local de "sustentação espiritual" para a iniciativa e junto com as famílias da região, colaborou para a permanência do grupo na casa de farinha. Em 1996, veio o primeiro resultado, Francisco Antônio foi aprovado em primeiro lugar para o curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Com a aprovação de Antônio, o grupo motivado atraiu jovens da região que desejavam estudar. Aquela forma de estudo, onde um cooperava com o outro e todos partilhavam o que sabiam foi mostrando seus resultados e os novos participantes também conseguiram ingressar na universidade. O grupo ampliou-se, mas não existia um nome à coletividade que formaram. Em 1998, a antiga Casa de Farinha, que era chamada informalmente de Casa do Estudante, decidiu formalizar o movimento realizando uma assembleia de constituição do Projeto Educacional Coração de Estudante e surgiu o nome PRECE.

Ao entrar na universidade o jovem era estimulado a retornar para suas comunidades para colaborar com os demais. Em 2002, cerca de 40 estudantes que estudavam na sede

de Pentecoste foram para a zona rural em busca do PRECE e em 2003 eles fundam a primeira Escola Popular Cooperativa na sede do município, atraindo inclusive estudantes de outros municípios. Assim, a partilha de conhecimentos e experiências multiplicou-se para mais de 500 estudantes que ingressaram na universidade. Estes estudantes fundaram 13 associações estudantis (Escolas Populares Cooperativas) em 4 municípios do semiárido (Pentecoste, Apuiarés, Paramoti e Umirim).

Com o ingresso de estudantes do movimento na Universidade Federal do Ceará (UFC), firmou-se uma parceria do PRECE com a Universidade. Para apoiar o retorno dos estudantes nos fins de semana às suas comunidades de origem, a Pró-Reitoria de Extensão criou o Programa de Educação em Células Cooperativas, que deu um novo significado à sigla PRECE, nome que é usado hoje pelos líderes do movimento. Ao aproximar-se de espaços institucionalizados e formais sentiram necessidade de sistematizar e fundamentar o método de estudo utilizado. A prática de Cipó encontrou proximidade com a teoria da aprendizagem cooperativa de David e Roger Johnson, e no diálogo com a vivência no sertão cearense e com outras teorias foram se construindo as práticas de aprendizagem cooperativa do Ceará, que conforme os estudantes, ainda estão em permanente construção.

Em 2011, fruto de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará, o PRECE e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) é inaugurada a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa. Líderes do PRECE, que viveram esta metodologia enquanto estudantes, assumem a gestão da escola e tem o desafio de desenvolver a metodologia de aprendizagem mútua num espaço de educação formal, enfrentando tanto as estruturas rígidas de uma escola pública profissional, quanto as concepções de aprendizagem ainda centradas no adultos. O grupo de gestores inicia o trabalho enfrentando certa resistência política e metodológica. Segundo o diretor, “as pessoas estranhavam que o professor, em sala de aula, não fosse o centro do processo de ensino-aprendizagem, que ele seria ajudado por um grupo de estudantes, os coordenadores de células”.

Após cinco anos de funcionamento a escola hoje atende a 521 alunos da região e de comunidades vizinhas, predominantemente da zona rural. De natureza jovem (a maioria dos professores e os gestores tem entre 25 e 35 anos) a escola tem uma estreita parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), onde os estudantes da universidade participam ativamente nos projetos da escola e no desenvolvimento da metodologia. Esta metodologia hoje é definida como um conjunto de técnicas de ensino-aprendizagem em que os estudantes trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas e facilitando a compreensão do conteúdo com a ajuda do professor.

Fórum de lideranças da escola, alunos e alunas e professores com Elton Luz.

A escola profissional atende ao Ensino Médio em tempo integral, e organiza seu currículo entre as disciplinas da Base Curricular Nacional, as disciplinas complementares: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Formação para a Cidadania, Horário de Estudo e Projetos Interdisciplinares e as disciplinas profissionais: Acadêmico, Agroindústria, Aquicultura, Informática e Química. À noite a escola é aberta e oferece à comunidade: EJA, Capoeira, Cinema e Jogos na Quadra, nas quais os professores se voluntariam e se rodiziam para monitorar as atividades.

Aula de campo: visita a fábrica da Ibyte.

A Escola Alan Pinho dissemina hoje sua concepção e metodologia de trabalho por toda rede estadual, é amplamente conhecida na rede e fora dela pela qualidade do seu ensino e por sua metodologia centrada no aluno. Muitas escolas da rede estadual do Ceará tem trocado experiências e se inspirado em práticas da escola para renovar sua forma de ensinar. Os gestores da escola relatam que no início eram apenas um grupo de jovens, sem experiência, assumindo a gestão de uma escola com uma metodologia inovadora, mas que, motivados por um "sonho coletivo", veem hoje os resultados positivos fruto de tudo que aprenderam, fruto do esforço de uma equipe para um bem comum.

Aula de Campo: Visita técnica da turma de aquicultura de 3º ano ao cultivo de camarão da Fazenda Jaburu em Apuiarés (CE).

SONIA DIAS RIBEIRO

Sonia Dias Ribeiro é hoje coordenadora pedagógica da Escola Comunitária Luiza Mahin e coordenadora do Programa de Desenvolvimento de Área da ONG Visão Mundial, no bairro do Uruguai, Península de Itapagipe em Salvador (BA). Nascida em 1978, no mesmo bairro do Uruguai na cidade de Salvador, Sonia é a quinta filha de uma família de seis filhos. Seus pais, sem estudo, valorizavam muito a formação acadêmica e incentivaram todos da família a estudar. Ainda no ensino fundamental Sonia tem o desejo de ser professora e no ensino médio faz o Magistério. Quando é contratada pela Escola Comunitária Luiza Mahin, não conhecia ainda o trabalho da Associação de Moradores de Santa Luzia e nem os movimentos sociais do bairro do Uruguai apesar de morar na mesma região. Dentro da Escola Luiza Mahin, enquanto professora, Sonia conhece uma outra história e uma outra pedagogia que não havia conhecido na escola estadual em que estudou ou no Magistério. Conhece o movimento negro, o feminismo, o movimento de moradia e começa a compreender as raízes históricas das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Amparada por Jamira, Fafá, Leninha, Lourdinha entre outras mulheres negras, líderes da escola e da comunidade, Sonia reconstrói sua identidade de mulher negra periférica e torna-se uma das líderes do bairro e da escola, passando a coordenar a formação dos educadores da escola e diversas atividades da associação de moradores voltadas para crianças, jovens e mães, contribuindo para o desenvolvimento do seu bairro. Forma-se em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia e faz pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Infantil e Cultura Afro. Após assumir a liderança da escola por alguns anos e ter seu trabalho reconhecido Sonia torna-se coordenadora de área, e fica responsável por todos os projetos sociais da Associação de Moradores no bairro do Uruguai. Além das mais de 200 crianças atendidas na escola, o trabalho que coordena hoje beneficia mais de 5000 crianças da Península de Itapagipe.

Após o reconhecimento público do trabalho da escola e da associação Sonia é também a responsável por divulgar esse trabalho, inspirando e apoiando outras escolas.

A ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

A Escola Comunitária Luiza Mahin é fundada em 1990, no prédio da Associação de Moradores Santa Luzia Salvador (BA), por iniciativa das mulheres do Uruguai que necessitavam de creche para seus filhos. Conhecido no início como Alagados, o bairro do Uruguai surge num processo de invasões de terrenos alagadiços na Península de Itapagipe, onde os moradores viviam em palafitas. A partir da luta do bairro por habitação, no final da década de 80 o governo de Estado entrega para os moradores casas de um conjunto habitacional, e uma dessas casas se torna a sede da Associação. Apesar das casas, o bairro não tinha estrutura que atendesse as necessidades da população: escolas, posto de saúde, espaços de lazer, cultura etc. As mulheres do bairro lideradas por Lourdinha, Leninha, Sonia (Rodrigues) e Diva, se reuniam na associação para planejar a estruturação do bairro e todas as dificuldades na comunidade tonavam-se pautas de luta da associação. A primeira necessidade observada foi de escola para seus filhos e apenas um ano depois da fundação da associação inauguraram, no mesmo prédio da associação de moradores a Escola Luiza Mahin, como nos conta Sonia:

> Elas percebiam que cada vez que elas saiam, que vinham para se reunir aqui, tinha um número muito grande de crianças que estavam aí fora, brincando. Então no outro ano elas se reuniram e formaram um escola, elas mesmas dando aula, ficando aqui. Leninha já era do movimento negro e fizeram uma pesquisa dentro da história do movimento negro, [para saber] que mulher mais representaria, [ou seria ideal] para um nome de escola, porque até então se chamava "a escolinha", "a escolinha do bairro", só que elas queriam dar um nome. [...] De todos os nomes da história do movimento negro, o que elas

> mais se identificaram foi da Luiza Mahin, que elas contam que lendo viram que Luiza Mahin tinha sido uma escrava que foi alforriada e com seu trabalho ela vendia e conseguia a alforria de outros escravos. E foi mais ou menos por essa lógica que ela queria estruturar a lógica da escola então a escola foi denominada Escola Comunitária Luiza Mahin depois de um ano, conseguiu o apoio da Visão Mundial [ONG canadense].

Luiza Mahin, líder da Revolta dos Malês

O espaço físico da Associação era pequeno e para expandir a escola as moradoras se juntaram para construir outros andares. Ficaram assim conhecidas como "mulheres da laje":

> Quando a gente recebeu esse prédio e começou a montar a escola, não tinha essa estrutura. Elas mesmas que começaram a fazer a laje, a construir a laje para fazer os outros pavimentos da associação, da escola. Quando eu cheguei aqui estava na laje onde a gente tem o refeitório hoje, então eu participei da laje do refeitório. E as meninas são conhecidas e eu também [...] na comunidade como as mulheres da laje. Porque ... carregavam os blocos, o cimento, pra poder bater a laje de cada compartimento aqui da associação.

A Escola Comunitária Luiza Mahin, atende hoje cerca de 270 crianças de 3 a 8 anos na educação infantil e no ensino fundamental. Os projetos da Associação, no entanto, atendem mais de 5000 crianças, com a biblioteca, as oficinas que se espalham pela rede pública da região. Além das crianças a Associação tem a rede de jovens e os programas e oficinas para as mães.

Ao visitar a escola em 2015 pudemos observar essa relação escola-bairro, de maneira muito viva. O prédio da escola que é o mesmo da associação de moradores, sem muros funciona no meio da comunidade: a quadra, o parquinho e o centro cultural já um pouco mais distante, se misturam com o bairro. O prédio pequeno é muito dinâmico, no terceiro andar, onde funciona a associação cada pequena sala que entrávamos era um universo de projetos e atividades desenvolvidas na comunidade, pela comunidade e para a comunidade. Nas paredes da escola, as imagens e histórias de mulheres negras brasileiras como Dandara e Aqualtune, que também davam nome as turmas de alunos. Outras personalidades negras como Nelson Mandela e Zumbi dos Palmares também tem seu espaço nas paredes. No entanto, é difícil descrever em palavras a qualidade e a beleza do trabalho e das relações construídas naquela escola.

Logo ao observar a entrada das crianças e a acolhida na quadra, vemos crianças negras seguras, felizes, com identidade de raça. Crianças tão pequenas e que falam com desenvoltura, seus cabelos trançados ou laceados exaltando uma beleza que é negra. Jogam capoeira ou dançam ritmos afro-brasileiros com um gingado solto, negro. Sentem-se muito a vontade naquele espaço, que é deles. Ao mesmo tempo recebem o cuidado e o afeto daquelas mulheres negras que são suas professoras. Um afeto que não é frágil nem sutil, uma feminilidade forte, contundente e ao mesmo tempo quase delicada. Vemos e sentimos gentileza e amorosidade nas relações, seja na forma calorosa que nos receberam, seja nos sorrisos abundantes no rosto de todos que estão dentro da escola. As professoras contam animadas o seu trabalho com as crianças e narram o processo de transformação de sua identidade, desde que entraram na escola.

A escola trabalha com projetos transdisciplinares, a maioria deles envolvendo elementos da cultura afro-brasileira. Além da valorização da cultura oral as crianças têm bastante contato com a literatura infantil. Participam também de oficinas de arte-educação (capoeira, dança, teatro, etc.) que são oferecidas por jovens arte-educadores do bairro, formados também em cursos de arte-educação e cultura popular oferecidos pela associação.

Em 2015 a Escola Comunitária Luiza Mahin recebeu o reconhecimento do programa Escolas Transformadoras da Ashoka, por seu trabalho transformador e seu impacto social.

FERNANDO SÉRGIO LEÃO CASTILHO

Fernando é hoje diretor voluntário da Escola Vila Verde e da filial do Instituto Caminho do Meio em Alto do Paraíso de Goiás (GO), ambas instituições filantrópicas que fazem parte do Instituto Caminho do Meio, dirigido pelo lama budista brasileiro Padma Santem.

Nascido em São Paulo no ano de 1964, Fernando é filho de um policial militar que trabalhava no Departamento de Ordem Política e Social (DOPs), fazendo parte da equipe do Delegado Fleury na ditadura e de uma dona de casa de família liberal, contra o regime militar. Fernando vê seus pais se divorciarem quando tem apenas cinco anos. Para garantir a subsistência da família, sua mãe com dois filhos, sendo o irmão mais velho de Fernando portador de um tumor cerebral, recomeça sua vida como operária de fábrica. Ao longo de sua infância sua mãe abre o próprio negócio e vai a falência por três vezes. Na adolescência Fernando vai morar com seu tio em Belo Horizonte (BH), grande referência afetiva e intelectual para ele, e tem a juventude marcada pelo movimento estudantil e a luta pela volta à democracia, atuando como secretário geral da UMES em BH. Ainda no ensino médio Fernando descobre sua paixão pela história. Mas pela dificuldade financeira da família volta a São Paulo, inicia o curso de administração de empresas e começa sua vida profissional trabalhando no setor de marketing de um banco.

Depois de estabilizado financeiramente, Fernando começa a faculdade de história, sua grande paixão. A faculdade é marcada por conflitos com muitos professores que o desencorajam a trabalhar como professor de escola, valorizando somente a pesquisa. É marcada também por excelentes professores que são referências na sua caminhada pessoal e profissional. No segundo ano da faculdade, Fernando deixa o banco e começa a atuar como professor de história em uma escola, descobrindo seu amor pela educação. Nesta escola Fernando causa verdadeira transformação pedagógica, chegando a tornar-se diretor. No mesmo ano em que inicia a carreira de professor, casa-se com sua companheira Eliana. Alguns anos depois sua mãe falece e Fernando passa a cuidar de seu irmão doente.

Durante treze anos ele e sua companheira dedicam parte importante da vida e da renda familiar para os cuidados de seu irmão.

Em 2005, Fernando conhece o Lama Padma Santem e inicia sua trajetória no budismo. Além do trabalho como professor e dos cuidados com seu irmão, em 2007 passa a ser coordenador voluntário do Centro de Estudos Budistas Bodisatva de São Paulo (CEBB – SP). Em 2010, com a morte de seu irmão, Fernando deixa seu emprego e sua vida em São Paulo e junto com sua companheira, vai a Maceió (AL) fundar um centro de estudos budistas na cidade. O centro budista começa funcionando na sua casa e aos poucos vão construindo uma rede de relações e suporte. Fernando volta a trabalhar como professor em Maceió. Em 2013, a convite do Lama Padma Santem muda-se para Alto do Paraíso de Goiás (GO) para dirigir a Escola Vila Verde e trabalhar no Instituto Caminho do Meio. Abrindo mão da vida profissional remunerada, Fernando recebe apenas casa e alimentação do Instituto, dedicando sua vida quase integralmente a escola. Com pouco mais de um ano de trabalho na escola, Fernando constrói um trabalho pedagógico único, que leva a Escola Vila Verde a receber inúmeros reconhecimentos. Além da direção da Escola e do Instituto, Fernando busca disseminar a experiência da escola, abrindo-a a visitação, oferecendo cursos e oficinas e promovendo palestras e diálogos.

A ESCOLA VILA VERDE

A Escola Vila Verde é uma instituição de ensino sem fins lucrativos que atende crianças de 3 a 12 anos em duas unidades (educação infantil e ensino fundamental). Fundada por pais e moradores de Alto do Paraíso de Goiás (GO) que queriam uma educação diferente para seus filhos, em 2013 a escola passa a ser dirigida pelo Instituto

Caminho do Meio que assume a direção tanto de sua manutenção financeira como de sua proposta pedagógica.

Situada no coração do Brasil, na Chapada dos Veadeiros a escola é cercada pela paisagem deslumbrante do cerrado, onde as crianças e adolescentes gozam de muita liberdade, aprendendo grande parte do tempo fora da sala de aula.

Afeto e curiosidade marcam as relações que são geridas de forma bastante peculiar, numa forma de gestão horizontal que eles chamam “gestão por mandala”. Métodos inovadores, contato com a natureza, arte, corpo, ludicidade, brilho nos olhos dos alunos e educadores, marcaram a visita da equipe da qual fazia parte a esta escola. Além dos conteúdos curriculares regulares, aprendidos de forma bastante ativa por meio de projetos de pesquisa e projetos de trabalho vivenciais, a escola envolve os estudantes e a comunidade em atividades de conscientização e cuidados ecológicos na região. Seu foco, no entanto, é no desenvolvimento de qualidades humanas e no estabelecimento de uma cultura de paz. A escola tem como eixos deste trabalho as cinco sabedorias, que segundo Fernando são todas sabedorias compassivas, ou seja, que tem como foco a construção de sentimentos de solidariedade, compaixão e colaboração. Estes sentimentos são construídos sobretudo na convivência em um ambiente de amizade, conflito, diálogo, gentileza e cooperação.

EDA LUIZ

Eda é hoje diretora do CIEJA Campo Limpo, escola na região do Capão Redondo na zona Sul de São Paulo (SP), voltada a jovens e adultos excluídos do sistema de ensino e reconhecida nacional e internacionalmente por ser exemplo de gestão democrática, de formação do espírito crítico e de inclusão social.

Nascida em São Paulo em 1948, filha de uma família italiana de marceneiros, Eda cresceu num meio muito afetivo e coletivo convivendo intensamente com seus familiares. Ainda pequena Eda apresentou uma anomalia no nervo ótico que a trouxe problemas de vista e teve que operar os olhos inúmeras vezes. Desde pequena observava sua mãe que ensinava as crianças do bairro que não conseguiam aprender em uma casa da árvore no seu quintal e teve o desejo de ser professora. Sua experiência na escola não foi positiva, pois era muito inquieta e questionadora e desde muito pequena já tinha a inclinação de se unir e proteger aqueles que eram excluídos pela escola.

No ensino médio faz o magistério e inicia sua carreira de professora no Estado. Em seguida entra na prefeitura e passa a trabalhar em dois turnos. Já nesta época, em plena ditadura militar Eda se envolve com os movimentos sindicais pelos direitos dos professores. Casa-se e tem três filhos. Aos 42 anos decide fazer a faculdade de Pedagogia em Santos. Depois da faculdade Eda começa a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Faz uma pós-graduação sobre este segmento de ensino e segue estudando o assunto, até que conhece o grupo de Paulo Freire na PUC de São Paulo.

Ele incentiva Eda a ousar e usar sua criatividade para trabalhar com a EJA. No governo Erundina começam as reformas da educação de jovens e adultos e Eda participa de todas as discussões e debates públicos sobre o tema. Em 1998 assume a direção da escola que àquela época se chamava Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), e propõe um projeto totalmente novo para a educação de jovens e adultos a partir da escuta da comunidade no seu entorno. Em 2004, a doutoranda Helena Singer, pesquisando escolas democráticas, conhece o CIEJA Campo Limpo e divulga seu trabalho para o Brasil e para o mundo.

Em 2007 com José Serra na prefeitura há um enfraquecimento das políticas para jovens e adultos, planeja-se o fechamento dos CIEJAS. Com a mobilização dos alunos e da comunidade, os apelos da escola chegam até o então secretario de educação, Alexandre

Schneider, que se sensibiliza com o trabalho da escola e lança aos CIEJAs o desafio de sistematizar em um projeto a sua proposta pedagógica. Formam-se então grupos de trabalho com as equipes dos CIEJAS, para a escrita deste projeto e em 2012, ele se torna um programa aprovado no Conselho Municipal de Educação.

Eda hoje planeja sua aposentadoria da diretoria da escola e deseja continuar contribuindo para a educação em projetos de formação de educadores e também em projetos sociais. Viúva, agora Eda já diminui sua carga de trabalho no CIEJA e encontra um pouco mais de tempo para cuidar de sua saúde e de sua vida pessoal. Embora já tenha participado de inúmeros congressos nacionais e internacionais, contribuído para pesquisas de Mestrado e Doutorado, falado em documentários, programas de TV, compartilhando a experiência do CIEJA, Eda continua recebendo todas as pessoas com o mesmo acolhimento na escola, que permanece de portas abertas.

O CIEJA CAMPO LIMPO

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, situado na Zona Sul da cidade de São Paulo, atende hoje mais de 1200 alunos entre jovens, adolescentes, adultos, idosos e pessoas com deficiência. É um espaço acolhedor, e permanentemente de portas abertas para toda comunidade. Surgiu com a proposta de atender alunos excluídos da educação e para tanto, a escola tem estreito vínculo com a comunidade, uma vez que oferece escuta aos estudantes, para decidir coletivamente todos os assuntos pertinentes à tentativa de qualificar a educação oferecida.

Quando inaugurou, em 1998, funcionava como um Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), no qual o aluno estudava por um sistema apostilado a fim de realizar as avaliações periódicas. Inspirados pelo Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire, passam a promover uma transformação do programa, articulando as áreas de conhecimento. Ao deixar de caracterizar um projeto para ser reconhecido como programa da Prefeitura de São Paulo, aprovado no Conselho Municipal de Educação em 2012, adquire autonomia curricular. Contando hoje com incentivo federal, o Cieja Campo Limpo é referência na educação de jovens e adultos por atender e ouvir sua população de forma indiscriminada, aberta e cidadã.

Ao entrarmos no CIEJA para conhecer a escola e entrevistar Eda observamos um espaço bonito, arborizado, alegre, repleto de frases que nos levam a reflexão sobre a exclusão social, o machismo, a homofobia, a violência. Observamos um grupo de dança experimentando ritmos brasileiros, ouvimos um ex-aluno cego fazer um rap, almoçamos junto com pessoas de diferentes idades, com diferentes deficiências, com diferentes orientações sexuais, formas de falar e vestir no mesmo refeitório conversando. Vemos pessoas entrando e saindo da escola de maneira tranquila aproveitando o espaço de forma respeitosa. Vemos funcionários receberem alunos com sorrisos, abraços, varrerem a escola cantando e nos dizerem do quanto gostam de trabalhar naquele lugar “abençoado”. Vemos também Eda Luiz, andando sem parar pela escola e sendo solicitada o tempo todo por alunos, professores, estagiários, visitadores e entrevistadores. Atende a todos com muito afeto, alegria e gentileza.

A escola é hoje reconhecida pela Rede de Escolas Democráticas, no Brasil e no mundo, aparece nos livros “Escolas Democráticas” de Helena Singer e “Volta ao Mundo em Treze escolas” de André Gravatá e colaboradores, faz parte do grupo da Conferência Nacional de Alternativas para a Educação (CONANE).

ANA ELISA SIQUEIRA

Ana Elisa Siqueira é hoje diretora da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, na região do Butantã, zona Oeste de São Paulo, a primeira escola brasileira inspirada na metodologia da Escola da Ponte de Portugal. Hoje a escola é conhecida nacionalmente por sua pedagogia ativa sem salas de aula, onde os alunos trabalham em grupos e decidem a ordem dos conteúdos e o ritmo dos seus estudos. Nascida em São Paulo, capital, em 1964, filha de uma família de advogados, Ana nos conta que foi uma menina criativa, levada e muito livre. Estudou toda sua vida no Colégio Nossa Senhora do Sion, uma escola de freiras, montessoriana, que ela adorava e que tinha métodos de ensino bastante ativos para a época. Ana Elisa chega a afirmar que tudo que o Amorim é hoje, o Colégio Sion foi para ela quando criança.

Ana relata uma personalidade curiosa e questionadora, que a levava a estar sempre "metida em confusão", ainda que esta não fosse sua intenção. Afirma que ao olhar para trás não consegue compreender porque fazia e dizia certas coisas. "Eu falei coisas que eu não podia falar, eu vi coisas que eu não podia ver. Então a minha sensação na infância era de sempre estar no lugar que não era para estar." Rebelde, mas ao mesmo estudiosa, Ana cresce num meio intelectual bastante sofisticado e ainda no ensino médio faz o magistério por influência de sua mãe.

Frequentadora da Igreja Católica desde criança, Ana Elisa conhece, na adolescência, o movimento da teologia da libertação[1] e passa a frequentar os grupos de jovens engajados com esta temática. Com a entrada na Faculdade de Pedagogia da PUC de São Paulo, aprofunda ainda mais seu conhecimento e engajamento neste movimento, que inspira sua escolha por dedicar-se a educação da população mais vulnerável social e economicamente, tendo nesta escolha um senso de missão. Por essa razão, embora tenha estudado toda sua vida na escola privada, Ana opta por trabalhar na escola pública.

Inicia sua trajetória como professora do ensino fundamental na rede municipal de educação de São Paulo e nos conta que sua classe era sempre considerada uma "baderna".

---

1 A teologia da libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que a teologia, para concretizar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais.

É considerada como um movimento supradenominacional, apartidário e inclusivista de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais.[3] Ela foi descrita, pelos seus proponentes como reinterpretação analítica e antropológica da fé cristã, em vista dos problemas sociais, mas seus oponentes a descrevem como um marxismo, relativismo e materialismo cristianizado. Fonte: Wikipedia << https://pt.wikipedia.org/wiki/Teologia_da_liberta%C3%A7%C3%A3o#cite_note-1 >> acesso em 12 de dezembro de 2017.

Apesar de estigmatizada pelas outras professoras da escola, a diretora e a coordenadora reconheciam a qualidade do seu trabalho. No governo Erundina, sua coordenadora, Ana Guerra é chamada para trabalhar na diretoria de ensino e convida Ana Elisa para atuar no departamento de conselhos de escola e grêmios.

Responsável agora por levar para as comunidades escolares a importância das instâncias de participação democrática, formando os conselhos de escola que deixavam àquela época de ser consultivos para se tornarem deliberativos, ou seja, com real poder de decisão sobre os rumos das escolas, Ana Elisa conhece a comunidade da Vila Gomes no Butantã, e percebe o potencial e o desejo desta comunidade de mudar a realidade da escola.

Apesar de sua experiência como professora e coordenadora pedagógica, Ana se dá conta da limitação da atuação destes cargos e percebe que se realmente desejava fazer um projeto diferenciado de educação, precisaria se tornar diretora de escola. Faz então o concurso para direção e ficando em quarto lugar assume a direção da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima.

Como diretora de escola Ana Elisa passa por um longo processo de transformação pessoal, ao mesmo tempo em que conduz um processo difícil de transformação da escola. Conta com diversos apoios e parcerias, como Vera e José Carlos Barreto, Instituto Pichon, Rosely Sayão, entre outros.

Ana hoje, passados já 20 anos de sua chegada no Amorim, permanece como diretora da escola e não vê ainda perspectiva de aposentadoria, embora já tenha tempo para se aposentar. Afirma que a escola é sua maior fonte de satisfação e sentido na vida, e que não se vê sem esta atividade. “E eu virei viciada, eu sou viciada [risos] De vez em quando eu brinco, porque se não tem coisa aqui no Amorim eu fico completamente vazia.”

Após inúmeros reconhecimentos da escola, Ana permanece divulgando sua história e suas práticas e inspirando inúmeras escolas pelo Brasil.

A ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima fica localizada na região do Butantã, zona oeste de São Paulo, próxima a Cidade Universitária. Atende, em dois períodos, alunos de diferentes realidades sociais, econômicas e culturais: crianças e adolescentes da comunidade São Remo, área de grande vulnerabilidade social, crianças de classe média do bairro do Butantã, filhos de intelectuais ligados a Universidade de São Paulo e outras universidades, crianças vindas de escolas particulares de classe alta. A escola tem um longo histórico de lutas e transformações na sua pedagogia e na sua estrutura física desde a entrada da diretora Ana Elisa Siqueira em 1996, tendo contado com a participação ativa da comunidade de pais e mães e a colaboração de pesquisadores voluntários como o Grupo Práxis (psicologia institucional), Ideli Domingues do Instituto Pichon, (grupos operacionais), Geraldo Tadeu de Souza (doutorando da USP) e outros.

Em 2003, entraram em contato com a pedagogia da Escola da Ponte de Portugal por meio de consultoria com a psicóloga Rosely Sayão e iniciaram o processo de transformação mais profunda na pedagogia da escola, derrubando as paredes das salas de aula e formando grandes salões de aprendizagem. Ao ouvir a diretora Ana Elisa narrar toda história de transformação da escola, vemos um processo profundamente idiossincrático, com o apoio pessoal da secretária de educação Maria Aparecida Perez, sem o qual, nas palavras da própria diretora teria sido impossível realizar as mudanças necessárias.

A escola agrupa seus alunos da seguinte forma: sala de 1º ano, sala de 2º e 3º ano não alfabetizados, salão com alunos de 3º, 4º e 5º ano (e alguns alunos do 2º já plenamente alfabetizados) e salão com alunos de 6º, 7º, 8º e 9º ano.

No salão, os alunos sentam em grupos de 5 (é mantido o mesmo grupo por todo período escolar, ciclo I e II), que podem ser da mesma série ou inter-séries. Cada aluno recebe um roteiro temático, com uma sequência de atividades que envolvem pesquisa de diferentes áreas, perguntas diretivas e reflexões abertas. Os alunos podem decidir quais atividades farão na escola e quais farão em casa com ajuda e orientação de seu tutor. No ciclo I os alunos recebem apenas um roteiro por vez, no ciclo dois eles podem escolher o tema dos roteiros e fazer na ordem que desejem. Os alunos assim aprendem a organizar seu tempo de estudo e podem realizar as atividades no seu ritmo, solicitando sempre que necessário, a ajuda de um dos três professores que circulam pelo salão. Ao final de cada roteiro os alunos fazem um portfólio onde desenham ou escrevem o que entenderam e, após isso, fazem a ficha de finalização que contém perguntas sobre os temas estudados e, desta forma, sistematizam o que aprenderam.

Além do roteiro, faz parte da rotina diária dos alunos as oficinas. As oficinas acontecem com um grupo menor de alunos em uma sala ou espaço separado do salão. Algumas oficinas acontecem todos os anos: de matemática, leitura e escrita, laboratório de ciências, artes e educação física. Outras acontecem de acordo com as parcerias e voluntários que atuam na escola, como oficina de música, dança brasileira, circo, capoeira, grego e latim, etc. Há também oficinas pontuais que os professores desenvolvem para atender alguma demanda pedagógica: algum tema que surge dos alunos, ou que necessita maior aprofundamento.

Uma vez por semana, os professores de classe fazem rodas de conversa com os alunos, onde falam sobre convivência, sobre as relações, estabelecem combinados, etc.

Dentro da rotina há um dia na semana em que os alunos se reúnem com seus tutores, durante todo período de aula. Os tutores são os responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem, da frequência e da avaliação dos alunos. Estas reuniões são os momentos onde os tutores conversam sobre o andamento dos roteiros e fichas de finalização. É também um momento para realizarem o plano de estudos e discutirem questões de relação, falarem de suas dificuldades e se avaliarem para redirecionar os estudos. Cada tutor atende 4 grupos de 5 alunos, num total de 20 alunos. Conversam com o grupo como um todo, com os pequenos grupos e com os alunos individualmente. Como na escola, por ser municipal, a proporção de professores por alunos é de 35 para cada professor, a diretora, a assistente de direção, as coordenadoras pedagógicas e os professores especialistas também são tutores, para garantir o número de 20 alunos por tutor.

A avaliação é contínua, por meio das fichas de sistematização e acompanhamento dos tutores, e há utilização menções: Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Insatisfatório. Por enquanto, a escola faz a avaliação por meio de conceitos, mas o munício de São Paulo voltou a adotar o esquema de notas numéricas em 2015, o que dificultou uma avaliação do aluno em relação a si mesmo, respeitando seu próprio ritmo. Por enquanto[2], a escola permanece utilizando conceitos e como seu método avaliativo não corresponde aos formulários padrão de avaliação dos alunos, pedidos pela Secretaria Municipal de Educação, a escola agora quer que seu projeto seja aprovado pelo Conselho Municipal de Educação para ter mais autonomia.

2 Até o momento da entrevista realizada em 2016.

Em nossas visitas à escola tivemos a oportunidade de conversar com os alunos que apresentaram muita desenvoltura e muita liberdade de expressão para falar o que pensam da escola. Para eles o principal diferencial é a liberdade que têm para aprender no seu ritmo, e a possibilidade de aprender com os próprios colegas. Também destacam que o modelo do salão faz com que todos se conheçam e possam interagir com alunos de outras idades. Os alunos, no entanto, apresentam também muitas críticas a escola. Principalmente aos professores que muitas vezes não aderem ao projeto e que, nas palavras de Lucas de 10 anos "simplesmente falam: senta aí e faz o roteiro". Com o senso crítico bastante aguçado as crianças e adolescentes da escola debatem, uns defendem a escola por sua possibilidade de liberdade, outros criticam a falta de orientação e "disciplina".

A inclusão das crianças a adolescentes com deficiência é uma premissa importante na escola. Pudemos observar a aluna Mariana com síndrome de down, que já começava a se alfabetizar, trabalhando no grupo, muito integrada às suas colegas. A pedagogia da escola está em contínua construção, a escola se apresenta com muita transparência como uma escola real, que sofre dos mesmos problemas que todas as escolas públicas brasileiras, poucos recursos, alta rotatividade de professores, faltas de professores, burocratização da gestão, etc. Mas vem se reinventando e reconstruindo sua trajetória e sua pedagogia visando o pleno desenvolvimento dos alunos.

Reconhecida nacionalmente como uma escola de vanguarda, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima permanece sendo palco de lutas e debates na educação, como no ano de 2017, na luta pelo direito de debater as questões de gênero na escola e inspirando educadores em todo Brasil.

CAPÍTULO 1

DO SENTIDO AO PROJETO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PROJETO DE VIDA

"Se percebemos que a vida realmente tem um sentido, percebemos também que somos úteis uns aos outros. Ser um ser humano, é trabalhar por algo além de si mesmo."

(Viktor Frankl).

RESUMO: Neste primeiro capítulo reconstruímos a trajetória do conceito de *purpose* (projeto de vida) desde sua proposição em Frankl (1985, 1984), seu uso nas pesquisas empíricas no contexto americano na década de 60 e sua mais recente apropriação pelo movimento de psicologia positiva nos Estados Unidos dos anos 2000 até os dias de hoje. A partir da definição trazida por Damon (2003, 2008, 2013) e Bronk (2014), propomos uma análise das ambivalências presentes no conceito: intenção-ação, singularidade-pluralidade, continuidade-ruptura, self e para além do self, em diálogo com diversos autores contemporâneos da psicologia, filosofia, da sociologia e da antropologia. A partir deste diálogo propomos um novo conceito de projeto de vida.

1 I DO SENTIDO DA VIDA AO PROJETO DE VIDA: BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO

A busca de sentido e propósito para a vida é questão presente no homem desde as primeiras civilizações. A filosofia, a religião e a ciência construíram inúmeras teorias sobre o sentido da existência humana e muitos de nós, em algum momento da vida nos defrontamos com questões existenciais e traçamos planos de sentido para nossa própria existência. Na psicologia, é com Viktor Frankl que a busca de sentido para a vida ganha papel central na compreensão do funcionamento psíquico.

Frankl viveu durante três anos os horrores dos campos de concentração, durante a segunda-guerra mundial. Tendo enfrentado o trabalho escravo, a perda de familiares, a violência, a privação e o sofrimento físico e psicológico de toda sorte, o psicólogo vienense atribuiu a sua sobrevivência à capacidade de manter um projeto para sua vida: finalizar e publicar seus escritos. Liberto do campo de concentração Frankl publica em 1959 o livro "Man's search for meaning: an introduction to logotherapy" e funda a terceira escola vienense de psicoterapia, a logoterapia, que entende a busca de sentido na vida como a

principal força motivadora no ser humano. (FRANKL, 1984, p. 124).

A escola de Frankl se opõe às duas escolas anteriores: a psicanálise freudiana, que atribui a motivação vital do ser humano ao princípio do prazer (desejo inconsciente de natureza sexual) e a escola de Alfred Adler que elege a busca pela superioridade, ou vontade de poder, como a principal motivação humana. Para Frankl "ambas, vontade de prazer e poder, são derivações da primária motivação do homem que é sua *vontade de sentido*."(MIGUEZ, 2011, p. 32, grifos da autora).

Junto à ideia de vontade de sentido como força motriz humana, Frankl apresenta o princípio de liberdade da vontade, querendo dizer com ele que "Tanto os condicionamentos biológicos, quanto os psicológicos ou os sociológicos são pontos de partida para uma nova configuração do ser homem, para o que entra em jogo a liberdade da vontade"[1] em outras palavras, afirma que dentro de um determinado contexto biopsicossocial o homem tem certa liberdade de escolha e a exerce por sua vontade.

Aos conceitos de vontade de sentido e liberdade da vontade, Frankl acrescenta o de sentido ou projeto de vida[2] (que ele utiliza como sinônimos) e o define como "o sentido específico da vida de uma pessoa em um dado momento" (FRANKL, 1984, p. 133). Para o mestre vienense:

> o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para o outro, de uma hora para a outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, [...] Formular essa questão em termos gerais seria comparável a perguntar a um campeão de xadrez: 'Diga-me mestre qual o melhor lance do mundo?' Simplesmente não existe algo como o melhor lance do mundo ou um bom lance à parte de uma situação específica num jogo e da personalidade peculiar do adversário. O mesmo é válido para a existência humana. Não se deveria procurar um sentido abstrato da vida. Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta que está a exigir realização. Nisso a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada um é tão singular como sua oportunidade específica de levá-la a cabo. (FRANKL, 1984, p. 133).

Em sua definição, ao mesmo tempo em que destaca a singularidade do projeto de vida de cada indivíduo, Frankl dá ênfase também ao contexto em que este projeto acontece, quando utiliza a metáfora do lance de xadrez. Ao definir o projeto de vida como "tarefa concreta a exigir realização", dá ênfase a ideia de projeto de vida enquanto ação e não apenas como propósito ou intenção; e ao afirmar que ele difere "de um dia para outro, de uma hora para outra", sinaliza que o projeto se transforma ao longo da vida. Todos estes aspectos presentes na definição do autor serão importantes para discussão do conceito de projeto de vida que faremos mais adiante a partir de nosso material empírico.

---

1 MIGUEZ, 2011, p. 26

2 A palavra em inglês é "purpose", que estamos traduzindo por projeto de vida para seguir a tradução brasileira dada ao termo por Jacqueline Valpassos e Ulisses Araújo

Apesar de sua definição enfatizar o aspecto singular de cada projeto pessoal, Frankl encontra uma característica comum ao sentido da vida humana: a busca pela transcendência.

> Ser homem significa estar orientado e ordenado a algo que não é ele mesmo. A existência humana se caracteriza por sua autotranscendência. Quando a existência humana não aponta para além de si mesma, a permanência na vida deixa de ter sentido, é impossível. (FRANKL apud MIGUEZ, 2011, p. 16).

Frankl parece apontar para a necessidade de que a busca da autotranscendência, enquanto característica humana comum, se traduza em metas e projetos singulares para que tome forma viva no mundo. A busca de autotranscendência por meio do engajamento com algo para além de si é também um aspecto importante na obra de Frankl e que iremos retomar na discussão que faremos adiante.

O conceito de projeto de vida em Frankl, parte de uma perspectiva clínica, mas seus estudos despertaram o interesse da comunidade de pesquisadores da psicologia que trouxeram o conceito para estudos empíricos. Na década de 60, Crumbaugh e Maholic dois pesquisadores americanos que trabalharam próximos a Frankl, construíram a partir de um questionário informal elaborado pelo psicoterapeuta para avaliar seus pacientes, um instrumento de pesquisa com 20 questões: o "Purpose in Life test" (PIL test) e iniciaram pesquisas empíricas nos Estados Unidos. (BRONK, 2014, cap 1. p. 16/92).

Em seus estudos Crumbaugh e Maholic definiram o conceito de projeto de vida como "o significado ontológico da vida do ponto de vista do indivíduo que a experiencia." (apud BRONK, 2014, p. 17/83 tradução nossa). Este conceito, embora abarque a dimensão do significado da vida e traga a ideia de subjetividade proposta pelo psicólogo vienense, no nosso entendimento é bastante geral e não corresponde a definição de projeto de vida apresentada pela logoterapia. Não atribui ao projeto uma dimensão de ação, não considera o contexto, não remete às transformações ou mudanças no projeto e nem diz respeito à sua dimensão de autotranscendência.

Estudos mais recentes sobre projetos de vida, vêm buscando avançar na construção do conceito. Kendall Cotton Bronk em sua obra "Purpose in Life", faz um levantamento dos conceitos de projeto de vida (purpose) utilizados em pesquisas nos Estados Unidos desde a década de 1960 até 2013 buscando elementos comuns nas definições utilizadas. A partir da revisão de vasta literatura, desde as históricas até as contemporâneas, a autora encontra três elementos que considera chaves para o conceito de projeto de vida: o compromisso (commitment), o direcionamento à metas (goal-directedness) e o sentido pessoal (personal meaningfullness). (2014, cap. 1, p. 18/62).

Por compromisso a autora entende a necessidade do indivíduo se comprometer com valores e convicções (beliefs) para estabelecer um senso de si mesmo coerente e unificado (ERIKSON apud BRONK, 2014, p. 12/56). Em outras palavras ter um projeto de

vida significa ter um compromisso consigo mesmo, com seus valores e com suas convicções pessoais, o que unifica e dá coerência a nossa identidade, ao que somos, ao que queremos ser. Para a autora sem este compromisso o projeto de vida se torna impossível.

O direcionamento a metas é entendido como um fator de auto-organização que direciona objetivos e decisões. (MCKNIGHT e KASHDAN apud BRONK, 2014, p. 14/56), ou seja, o projeto de vida organiza nossas ações e escolhas cotidianas dando a elas uma direção, um ponto de chegada. Segundo a autora ainda que as metas nunca sejam totalmente atingidas, elas dão uma intencionalidade a ação, motivam o indivíduo a progredir em direção a elas. Sobre a relação de causalidade entre intenção e ação discutiremos a seguir ao abordarmos estes aspectos inerentes a definição de projeto de vida.

O sentido pessoal é destacado como uma motivação individual, central e de longo-prazo, o que significa dizer que o projeto de vida constrói uma unidade de sentido, uma narrativa de significado pessoal para os diversos acontecimentos e escolhas ao longo da nossa vida.

A autora acredita, no entanto, que apenas estas três dimensões não contemplam o sentido total da ideia de projeto de vida (purpose). Buscando em Frankl sua inspiração ela acrescenta a estes três elementos um quarto:

> Uma leitura mais minuciosa do trabalho de Frankl sugere, no entanto, que há um outro componente do projeto de vida, além dos três anteriores. Este componente é um foco em impactar o mundo para além de si. Um projeto de vida representa o desejo de trabalhar em direção a uma meta significativa que não é apenas a serviço de si mesmo (self-serving)[3] mas que também leva a um engajamento produtivo com algum aspecto do mundo mais amplo. (2014, Cap. 1, p. 17/56, tradução nossa).

Bronk finaliza seu estudo do conceito propondo a definição elaborada por Damon e colaboradores: “Projeto de vida é uma intenção estável e generalizada que ao mesmo tempo é significativa para o sujeito e o leva a um engajamento construtivo com aspectos do mundo para além de si”. (DAMON apud BRONK 2014, p. 21/56, tradução nossa). Enfatizando a importância do compromisso (commitment), do direcionamento à metas (goal-directedness), do sentido pessoal (personal meaningfullness), e do aspecto para além de si (beyond-the-self concern) na construção do conceito.

Partindo da história do conceito de “purpose” cunhado por Frankl e ressignificado pelo movimento norte-americano de psicologia positiva e tendo adotado a definição de projeto de vida acima citada, iniciamos nosso trabalho de campo realizando as entrevistas com os líderes de escolas. No exercício de análise dos elementos de seus projetos de vida pudemos observar, no entanto, características que não estão contempladas na definição

---

3 A expressão *self-serving* em inglês quer dizer não apenas “em serviço próprio”, mas também “que busca o bem estar próprio antes do bem estar do outro”. Neste trecho ela expressa também a ideia de uma meta “egoísta”.

proposta.

Propomo-nos, portanto, a discutir o conceito buscando ampliar a lente sobre as ambivalências presentes nos projetos de vida dos sujeitos entrevistados a partir do paradigma do pensamento complexo proposto por Morin (2003). Em diálogo com estudos sobre a construção da moralidade em Colby e Damon (1992, 2015); estudos empíricos sobre projetos de vida realizados no Brasil por Arantes e colaboradores (ARANTES, 2012; DANZA, 2014; GOMES, 2016; GONÇALO, 2016; KLEIN, 2011; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; ULLER, 2016); com as concepções de projeto em Velho (1994), Boutinet (2002) e Machado (2006, 2008, 2010, 2015); e com alguns conceitos da sociologia do conhecimento (BERGER e LUCKMAN, 1984), pretendemos sistematizar os estudos contemporâneos que envolvem o conceito do projeto de vida e suas ambivalências, avançando na construção do conceito.

2 | AMBIVALÊNCIAS NO PROJETO DE VIDA: DISCUSSÃO DO CONCEITO

2.1 Intenção-ação

A primeira ambivalência que queremos discutir no conceito de projeto de vida, é sua dupla dimensão de intenção e ação e a dinâmica relação entre elas. Enquanto intenção, o projeto de vida é uma projeção imaginária que o sujeito constrói para sua existência no mundo a partir do contexto em que vive, de acordo com seus valores e suas perspectivas. "É a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário" (DAMON, 2009, p.54). Esta intencionalidade direciona as ações ao mesmo tempo em que dá sentido pessoal a elas. Damon traz como exemplos destas intenções: a busca de aperfeiçoamento pessoal, a luta por maior igualdade social, o desejo de constituir uma família, o sonho de deixar um legado, a vontade de contribuir para a sociedade, de servir a Deus, etc.; e traz como exemplo de engajamento desde o desenvolvimento de uma carreira como músico ou como professor, até a fundação de uma ONG que cava poços artesianos na África para dar acesso a água potável em regiões ermas. (DAMON, 2009).

Na definição proposta por Damon e colaboradores, as ideias de intenção e de ação estão explicitamente presentes: Projeto de vida é uma intenção estável e generalizada que ao mesmo tempo é significativa para o sujeito e o leva a um engajamento construtivo com aspectos do mundo para além de si". (DAMON apud BRONK, 2014, p. 21/56 tradução nossa, grifo nosso). Assim como a palavra intenção está presente no texto, garantindo esta ideia, a palavra engajamento (engagement) utilizada pelo autor denota a importância da ação.

O autor ainda deixa claro em diversos momentos que a existência de um projeto de vida pressupõe não apenas uma intencionalidade, mas também ações em direção a ela

quando afirma, por exemplo, que

> os [jovens] que têm projetos vitais são aqueles que [...] descobriram uma causa ou um objetivo final *que inspira seus esforços no dia-a-dia* e os ajuda a planejar um futuro coerente. Eles sabem o que querem realizar e por quê, e *têm dado um passo atrás do outro para realizar suas ambiçõe*s. (DAMON, 2009, p. 80, grifos nossos).

Neste sentido, o par intenção-ação parece ser para o autor constitutivo da ideia de projeto de vida. O engajamento em determinada área ou campo de atuação é fundamental para traduzir suas intenções e valores em ações.

Em nosso material empírico percebemos claramente a presença destas duas dimensões, intenção e ação, nas trajetórias de vida de nossos entrevistados: o sonho e a experiência, o ideal e a realização, constituindo o projeto.

No entanto, apesar de observamos uma certa relação de causalidade entre intenção e ação em alguns momentos de suas histórias de vida, observamos que esta relação não acontece de maneira linear tendo como causa uma intenção amplamente definida e consciente e por consequência as ações previstas e antecipadas que as traduzem. Nossos entrevistados nos contam trajetórias sinuosas, com muitas continuidades e descontinuidades, coerências e incoerências. Para alguns deles valores hoje centrais em seus projetos de vida foram construídos a partir de experiências que aconteceram sem que eles tivessem uma intencionalidade a priori, mas pelo contexto social e cultural em que viviam.

É o caso de Elton Luz e de Sonia Dias, dois líderes de escolas que nos contam que entraram em contato com as lutas que hoje são centrais em seus projetos de vida sem nenhuma intencionalidade de fazê-lo. Nestes casos suas intenções morais nascem da ação, em vez de dar causa a ela.

Elton Luz nos conta que como todo os jovens de Canafístula, comunidade rural no interior do Ceará, tinha muita dificuldade para estudar, pois não havia escolas na zona rural. Sua necessidade de continuar estudando o levou a fazer parte de um movimento estudantil chamado PRECE (programa de educação em células cooperativas), onde assistia aulas de estudantes universitários que voltavam às suas comunidades para ensinar jovens que desejavam entrar no ensino superior. Quando passou a frequentar as aulas, com apenas dezoito anos, Elton não conhecia as razões éticas ou políticas do movimento e não tinha nenhuma intenção de contribuir para a educação do seu município, naquele momento, pois estas questões não faziam parte do seu universo cultural. Elton não tinha sequer a certeza de que desejava fazer um curso superior ou carreira acadêmica, pois tinha pouca clareza do que isso significava, queria apenas ter a possibilidade de continuar estudando, como ele mesmo afirma.

> Bem na verdade [...] quando eu era criança e até mesmo adolescente, eu não pensava muito, eu não tinha planos não. [...] Eu não era uma criança que projetava o futuro, eu só vivia mesmo [risos][...] Eu digo para os meus estudantes aqui, quando eu terminei o ensino médio eu não sabia nem o que era a universidade direito.
>
> [...]
>
> [Entrei no prece com]a visão de que era a oportunidade de continuar estudando. Porque como adolescente jovem em comunidade rural, você não tem muitas opções. Principalmente tendo um pai agricultor. Como a maioria dos meus amigos e parentes, poderia continuar fazendo esse trabalho de roça, de campo com ele e tinha a opção de estudar, que não era muito simples não. Então o prece era essa opção. Eu não tinha aquele plano, eu tenho que fazer uma graduação porque eu vou ser... eu tinha aquela vontade de continuar estudando.

Ao vivenciar a experiência do PRECE, conhecer suas causas, suas lutas, refletir sobre os problemas da sua região, participar da fundação de escolas populares cooperativas, sentir bem estar em contribuir para sua comunidade, criar vínculos afetivos com pessoas que hoje estão ao seu lado no trabalho de educação que realiza, Elton construiu o desejo de contribuir para a melhoria da educação pública de seu município e de seu estado, e hoje dedica-se integralmente a esta causa. Sua intenção primeira era apenas de atender uma necessidade pessoal, não era uma intenção ética, no sentido trazido por Damon e Colby, de buscar o bem comum (2015, p. xi). Na ação e reflexão, na relação com meio social constrói uma nova intencionalidade, uma intenção ética que torna-se central no seu projeto de vida.

A história de Sonia Dias é em alguns aspectos semelhante a de Elton. Sonia é uma jovem professora negra, moradora da comunidade de Alagados em Salvador, Bahia. Quando entra na Escola Luiza Mahim para trabalhar como professora, estava apenas em busca de um emprego para pagar suas contas. Nesta escola, em contato com as líderes comunitárias que a fundaram, conhece o feminismo, o movimento negro e engaja-se paulatinamente nestas causas que passam a ser sua principal bandeira de luta. Quando iniciou seu trabalho na escola há dezoito anos, assim como Elton, não tinha uma intencionalidade ética. A partir da convivência naquele meio, da apropriação e reconstrução dos valores pela vivência e reflexão é que surge a intenção ética: contribuir para a educação das crianças negras de seu bairro, em um paradigma diferente do que ela teve quando criança (apenas centrado em figuras brancas e masculinas). Ambos iniciam sua ação social sem que ela fosse uma ação ética, pois não havia a priori uma intenção carregada de valores éticos, mas ao fazê-lo, na ação e reflexão ao longo dos anos transforma-se a intenção e a ação em intenção e ação éticas.

A análise e reflexão destas histórias apontam para o fato de que esta relação entre intenção e ação acontece de forma dinâmica, sem ter uma relação linear de causalidade como afirma Morin, observando o fenômeno de causa e efeito sobre o prisma do pensamento

complexo:

> *O princípio do ciclo retroativo* [...] rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito sobre a causa, como em um sistema de aquecimento no qual o termostato regula o funcionamento da caldeira." (2003, p.73, grifos do autor).

Neste processo de retroação, ações e intenções interagem, construindo-se mutuamente, tornando-se mais ou menos claras e obscuras, coerentes e conflituosas, na complexa dinâmica de funcionamento da própria consciência.

Neste sentido, entendemos a consciência, não como um estado, mas enquanto intencionalidade num constante movimento de busca em direção aos objetos, tal como descrita por Brentano e Husserl e apresentada por Boutinet em sua Antropologia do Projeto (2002, p. 47), ou seja, uma consciência que se transforma, alimentada pelo meio.

Compreendemos ainda que os objetos aos quais se direciona e o meio onde o projeto se constrói são os objetos e meios da vida cotidiana enquanto atividade social e psíquica, construída na relação dialética entre o sujeito e os grupos sociais em que estão inseridos. (BERGER e LUCKMAN, 1984, p. 87). Estes espaços da vida cotidiana são o campo de possibilidades (VELHO, 1994) onde o projeto se constrói e reconstrói. Ao mesmo tempo em que um sujeito busca espaços, grupos e áreas de conhecimento com os quais se identifica para transformar suas intenções pessoais em ação por meio do projeto, ele se constrói nestes espaços, transformando suas intenções e ações.

Consideramos ainda que existe um cenário psíquico complexo de sentimentos, valores e ideias que compõem o jogo de intenções e ações (ARAUJO E PUIG, 2007), assim como um conjunto de espaços e grupos sociais que formam um campo de possibilidades igualmente complexo onde o projeto se realiza (VELHO, 1994). O projeto enquanto intenção-ação, sonhado e vivido se constrói no jogo entre estes dois universos psíquico e social, que se retroalimentam, se autoproduzem e se auto-organizam (MORIN, 2003, p. 74). Nas palavras de Morin "Os indivíduos humanos produzem a humanidade de dentro e por meio de suas interações, mas a sociedade emergindo, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura."[4]

Considerando o cenário complexo de interação entre intenção e ação, passamos à segunda ambivalência dos projetos de vida: singularidade-pluralidade.

2.2 Pluralidade e Singularidade

O segundo ponto que queremos discutir no estudo do conceito de projeto de vida é a ideia de **pluralidade e singularidade**. Retomando a definição de Damon e colaboradores podemos observar que a intenção do projeto de vida é apresentada no singular: "Projeto de vida é uma intenção estável e generalizada [...]" (DAMON apud BRONK, 2014, p. 21/56

4 MORIN, 2003, p. 74

tradução nossa, grifo nosso). Ao mesmo tempo, o autor afirma que podemos ter uma multiplicidade de projetos de vida, quando apresenta, por exemplo, o caso de Casey:

> A aspiração profissional de Casey é se tornar professora de história, e ela é claramente determinada em sua orientação para a vocação de ensinar. Mas o projeto vital fundamental de Casey é a família, e, depois sua fé. Seus objetivos profissionais são importantes para ela, ainda que os veja apenas como parte dos múltiplos projetos vitais que encontrou para si. (DAMON, 2009, p. 88).

Com o uso do conceito de projetos de vida no plural e da intenção no singular, temos a impressão de que o autor afirma que podemos ter diversos projetos de vida, cada um deles com uma única intencionalidade. Acreditamos que este descompasso no entendimento do conceito de Damon, acontece em grande parte devido à tradução difícil do termo *purpose* para o português. O conceito proposto pelo autor se traduziria literalmente como propósito, basicamente sinônimo de intenção. Assim a ideia de uma multiplicidade de propósitos não se traduziria por uma pluralidade de projetos de vida, seria mais semelhante a ideia de uma multiplicidade de intenções num mesmo projeto, que se relacionam de diferentes formas, como parece enunciar o trecho seguinte:

> Alguns jovens com projetos vitais voltam-se para a família, a fé, o trabalho ou as aspirações da comunidade. Outros, como Casey, obtém seus projetos vitais em várias dessas frentes. Em alguns casos, tais projetos podem ser acalentados e priorizados: meu trabalho é significativo, mas no fim das contas ele é importante porque me permite sustentar minha família [...] Em outros casos, os projetos vitais coexistem como uma espécie de lista paralela". (DAMON, 2013, p. 89).

Esta pluralidade de intenções e ações aparece igualmente em estudos empíricos brasileiros sobre projetos de vida de jovens, como os de Valéria Arantes e colaboradores (ARANTES, 2012; DANZA, 2014; GOMES, 2016; GONÇALO, 2016; KLEIN, 2011; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; ULLER, 2016); que identificam entre as metas dos jovens brasileiros significados relativos a diferentes domínios da vida: trabalho, família, religião, etc. Aparecem também em um estudo internacional, conduzido por Ulisses Araújo e Valeria Arantes (ARAUJO et. al, 2014), que observa os objetivos dos projetos de vida de jovens a partir da escala proposta por Robert e Robins (2000), classificando-os em relacionais, hedonísticos, econômicos, religiosos, pro-sociais, estéticos e políticos, ou seja, contemplando igualmente uma diversidade de dimensões da vida.

Propomos, assim, que há uma pluralidade de intenções e ações em diversos campos de possibilidade que acontecem em um projeto de vida singular, de uma mesma pessoa. Esta pluralidade nasce de nossas diversas buscas pessoais mas também e sobretudo dos diferentes papéis sociais que desempenhamos. Como afirma Machado (2006, p.161) a pessoa, enquanto ser singular, representa um feixe de papéis sociais, que por sua vez constroem um feixe de sentidos, intenções e ações. Usando a metáfora do autor sobre

a ideia de pessoa como cebola ou alcachofra[5], defendemos a ideia de que uma pessoa não se reduz a somatória desses papéis, não é o resultado de um conjunto de "camadas" que se sobrepõem e em cuja ausência não restaria nada, mas que ela possui um "fundo insubornável"[6] que emerge e se constrói a partir dos papéis sociais, constituindo um "todo" dinâmico que é ao mesmo tempo mais e menos que a soma de suas "partes". Esta ideia, de singularidade (um todo) que se constrói a partir de uma pluralidade de papéis (as partes) mas que não é a soma exata delas pode ser explicada por outro princípio do pensamento complexo, apresentado por Morin, o princípio sistêmico:

> A ideia sistêmica, que se opõe à ideia reducionista, é a de que "o todo é mais do que a soma das partes". Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes isoladamente: as emergências. [...] Acrescentamos que o todo é igualmente menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto. (2003, p. 72).

O projeto de vida se configura assim como uma unidade dinâmica de construção de sentido. Possui uma diversidade de objetivos que podem convergir para a emergência de um sentido maior e igualmente divergir inibindo-se, sobrepondo-se mutuamente e tornando-se mais ou menos centrais em determinados momentos da vida.

Esta diversidade de intenções e suas diferentes formas de convergência, conflito e divergência aparecem com muita riqueza e abundância em nosso material empírico. A análise de alguns episódios da vida de nossos entrevistados nos leva a observar a complexidade ou simplicidade da negociação psíquica entre estes objetivos e como ela acontece em um dado contexto social, econômico, cultural e histórico.

Um exemplo que observamos em nossas entrevistadas mulheres é a relação entre os objetivos da vida profissional (que nesta pesquisa coincidem também com os objetivos éticos) e a maternidade. Nossas três entrevistadas mulheres foram mães e nos contam suas experiências atribuindo significados muito diferentes à maternidade em relação a realização de seus projetos de vida. Para Sonia (38), a maternidade foi um dos fatores centrais para a construção de seus objetivos éticos na área de educação, como ela nos conta:

---

5 "A Cebola e a Alcachofra
Vivemos a platitude do dia-a-dia, mas apostamos na permanência, na eternidade. Acreditando ou não em deuses, buscamos um sentido para a vida, para nossa ação pessoal. Cada um de nós é filho, irmão, pai, contribuinte, aluno, professor, marido, consumidor, cidadão, elegível, eleitor etc. O feixe de papéis que representamos nos caracteriza como pessoa. Uma questão complexa é decidir se resta algo além de tais camadas de nosso ser, ou se nos limitamos a elas. Tal dúvida ontológica pode ser ilustrada por meio do recurso à horticultura. Retirando uma a uma as pétalas de uma cebola, nada resta da mesma, ao final: uma cebola é o conjunto de suas pétalas. Numa alcachofra, no entanto, após saborearmos uma a uma suas pétalas, resta um fundo saboroso, que representa o que nela há de mais valioso. Toda ontologia pode ser resumida, portanto, a uma decisão fundamental: o que somos nós, além dos papéis sociais que representamos? Em outras palavras, uma pessoa é como uma cebola ou como uma alcachofra?" (MACHADO, 2013A)
6 MACHADO, 2006 , p.163

... o que mais me transformou no que eu sou hoje foi o fato de eu ter um filho. [...]

Então eu tento trazer o olhar de mãe, para esse compromisso no social. [...] Se eu vou em uma peça de teatro e eu vi que meu filho gostou, eu entro em contato com o coordenador da peça para ver, falo do projeto da gente, se ele pode me conceder alguma vaga para eu levar outras crianças que eu sei que a mãe não tem a mesma condição que eu, de ter um dinheiro e tirar, e levar e priorizar. [...] Então as linhas de ação da gente dentro do movimento precisam ser por esse lado. Não adianta a gente querer pra um, um único. [...] Hoje minha vida é estruturada muito em cima deste amor, deste laço que eu tenho com ele [meu filho].

Para Sonia fica evidente a convergência entre a maternidade e a luta por uma educação transformadora para sua comunidade. A maternidade, em toda sua dimensão afetiva, intensifica sua luta, unifica dois objetivos em um só, uma educação transformadora para seu filho e para todos os filhos de sua comunidade.

Já para Ana Elisa (54) a maternidade foi razão de um grande conflito de prioridades em seu projeto de vida, pois sua luta pela educação pública exigia uma dedicação de tempo e esforço muito grande, que ela precisou negociar para estar mais ou menos confortável no seu papel de gestora e de mãe. Como narra com grande emoção:

Vir para o Amorim para mim é coisa mais central da minha vida, óbvio que tem um monte de problemas que eu tenho que administrar. Eu tive um filho. Nesse tempo que eu estou aqui no Amorim eu tive um filho. Estou casada há 28 anos. E isso tudo eu tive que administrar.

Quando eu penso no Pedro [filho] eu fico meio chateada, talvez eu não tenha conseguido ser uma boa [mãe]... fazer o que eu tinha que fazer com ele. Mas foi isso que eu consegui fazer. Porque quando o Pedro nasceu... Eu queria muito ter filho, mas depois eu desencanei dessa história, mas daí eu engravidei e não era uma coisa muito pensada. [...]

Eu tive uma depressão pós-parto terrível, foi muito horrível. Porque eu imaginava que o Pedro ia nascer e no dia seguinte eu vinha para a escola, e daí eu não podia vir. Eu tinha que ficar cuidando dele, e a minha sensação era de olhar e falar: “Não, eu tenho que cuidar dele agora.” E como que eu vou dar conta de cuidar das outras coisas? Isso foi muito forte para mim. Esta história toda, de ter tido um filho, de ter casa pra cuidar e como é que eu ia fazer?

Mas de certa forma eu sempre acabei vindo muito mais para o Amorim do que para o meu núcleo familiar. Eu sempre fazia o que eu tinha que fazer mas nunca a mais lá [em casa], e aqui sempre muito a mais, aqui no trabalho sempre muito a mais.

[...]

E naquela época era muito... eu tinha que ser, porque não dava para fazer um projeto que não fosse dedicação absolutamente exclusiva das sete da manhã a meia noite, por exemplo. Isso eu sempre tive, desde o começo eu comecei a ter essa clareza de que eu tinha que me dedicar o tempo todo.

[...]

Mas você se sentia bem em fazer isso?

Eu queria fazer isso, mas lógico que tinha um conflito. Eu tive um filho, que eu tinha que dar conta dele e da escola. Mas eu sempre, digamos assim, eu fazia o básico na minha casa e vinha para trabalhar. Óbvio que meu marido foi importantíssimo porque ele me deu essa estrutura possível. [...] Ele me dava o apoio, me dava uma estrutura de ter alguém para fazer comida, alguém para lavar roupa, alguém para cuidar da casa, para cuidar do Pedro. [...] então acho que isso foi a possibilidade que eu tive de me dedicar 100% para o que eu fiz. Para o trabalho do Amorim.

Em sua fala podemos observar que não há uma convergência entre seus objetivos de luta pela transformação da educação pública e a experiência da maternidade. Ao contrário, as tarefas inerentes ao papel de mãe dificultam seu desempenho no papel de gestora de escola. O fato de ter que abrir mão deste papel tão central na sua vida, ainda que por um período, lhe traz inquietação.

Estes múltiplos papéis de mãe, dona de casa e profissional trazem conflito para Ana. Sua dedicação intensa ao papel de gestora a leva até mesmo a questionar o quanto desempenhou bem seu papel de mãe. No entanto, ela decide de forma bastante consciente priorizar seu projeto profissional e ao longo da entrevista essa tensão, embora presente, se dissolve e ela parece estar em paz com suas escolhas. Percebemos também que por um fator econômico, o apoio financeiro de seu esposo, Ana teve a possibilidade de escolher dedicar-se a educação pública, tendo uma funcionária em sua casa para cuidar de seu filho e dos afazeres domésticos.

Já para Eda (68) a situação foi diferente. Ela encontrou também na maternidade um elemento que dificultou seu caminho acadêmico e profissional, no entanto, apesar de narrar os obstáculos que precisou enfrentar para conseguir terminar a faculdade, ouvindo sua trajetória não identificamos conflitos. O próprio contexto cultural e histórico da época em que viveu, e também a sua situação socioeconômica não lhe ofereceram este espaço de escolha e não aparece conflito em seu discurso. Dedicou-se ao papel de esposa, mãe, dona de casa e professora podendo apenas mais tarde dedicar-se aos seus estudos e ao projeto de educação de jovens e adultos do qual é gestora até hoje:

Eu não fui para faculdade. Não fui. Acabei o magistério, comecei a trabalhar, me casei, fui mãe rapidamente então... Eu fui fazer pedagogia com 42 anos quando eu percebi que eu poderia...

[Fiz Pedagogia]Na Universidade de Santos. [...] Todo mundo me falou: Eda, dois empregos, um filho temporão, que apareceu, de sete anos para cuidar. Eu tive minhas filhas e depois de 15 anos nasceu meu menino, então eu tinha minhas meninas grandes, mas tinha esse menino. Ele com sete anos, e eu falei assim: Eu vou fazer a faculdade.

Eu trabalhava de manhã no estado, logo em seguida corria em dez minutos pegava a prefeitura, ia pra casa, ajeitava a casa, ia correndo para o terminal

> Jabaquara. Pegava o ônibus cometa, assistia a aula e voltava sozinha, eu e o motorista, no último ônibus de Santos para São Paulo. E eu perdi o ônibus, por duas ou três vezes por causa de provas, essas coisas, passava da hora, o ônibus ia embora e eu dormia na praça. Para você ver como não era violento. Na praça! Dormia na praça, ficava lendo e no dia seguinte, primeiro ônibus, as cinco horas da manhã lá vinha eu pra São Paulo! Quer dizer, essas loucuras eu fiz, foi muito incrível.
>
> Então eu sou formada na faculdade de pedagogia de São Domênico em Guarujá. Mas [antes disso] eu não deixei de tentar, uma época eu tentei aqui [em São Paulo], passei em serviço social na FMU, fiz por dois meses, achei que aquilo era muito complicado e também era caro demais e eu tinha outros compromissos com a família. Depois eu fiz Álvares Penteado, Artes, eu fiz por três anos e parei porque fiquei grávida do meu filho, mas peguei licenciatura em artes. Mas a faculdade de pedagogia que me daria [a possibilidade de] ser coordenadora pedagógica, eu tinha que fazer em algum lugar, fiz no Guarujá.

Na trajetória de Eda esta multiplicidade de papéis, de intenções e ações se traduzem em uma vida muito intensa. Não há convergência de objetivos no projeto como para Sonia, nem divergência e conflito que levam a uma escolha consciente das prioridades do projeto como para Ana, mas há um projeto que se torna possível a custa de muito esforço para conciliar estes múltiplos papéis. Ainda assim, Eda só consegue se dedicar a este projeto mais intensamente quando seus filhos já estão maiores.

Nestes três simples episódios podemos verificar como são diversos os processos de negociação entre os diferentes papéis sociais, as intenções e ações para a realização de projeto de vida e como o contexto social, econômico, cultural e histórico circunscrevem um campo de possibilidades para as escolhas pessoais, ao mesmo tempo em que estas escolhas transformam também este campo.

Após esta reflexão teórica e um breve olhar para nosso material empírico a ideia de projeto de vida enquanto intenção singular, tal como enunciada na definição proposta, parece não traduzir a multiplicidade de papéis e campos de experiências dos sujeitos, especialmente nas sociedades modernas e complexas que vivemos hoje (VELHO, 1994). Parece até mesmo frágil para traduzir o conceito presente no conjunto da obra de Damon, que em diversos momentos apresenta a pluralidade de intenções do projeto.

Os múltiplos papéis sociais que uma pessoa desempenha ao longo de sua trajetória e as diferentes formas de relação entre intenções e ações na construção de um projeto de vida, como observamos nas histórias de nossos pesquisados, nos levam a terceira ambivalência que queremos discutir no conceito de projeto de vida: a ideia de continuidade-ruptura.

2.3 Continuidade-ruptura (conservação-transformação)

O terceiro ponto que gostaríamos de debater diz respeito a ideia de estabilidade apresentada no conceito de projeto de vida. Retomando mais uma vez o conceito em análise os autores afirmam que o "projeto de vida é uma intenção estável e generalizada..." (DAMON apud BRONK, 2014, Cap.1, p. 21/56 tradução nossa, grifo nosso). Apesar de compreendermos que a ideia de estabilidade proposta por Damon não significa imutabilidade, quando o próprio autor afirma que "embora os projetos vitais sejam assuntos razoavelmente estáveis e que exigem um compromisso em longo prazo, isso não quer dizer que não mudem." (2009, p. 89), acreditamos que o termo estável não caracteriza a dinâmica de mobilidade e mutação do projeto, pois traduz somente a dimensão de continuidade e conservação mas não contempla as rupturas e transformações.

Embora concordemos com Bronk, (2014, Cap.1, p. 14/46), quando afirma que há intenções centrais e outras periféricas, ou seja, há algumas mais importantes que outras em significação para a pessoa, em nosso material empírico evidenciamos que a pluralidade de intenções gera uma mobilidade nesta centralidade, podendo haver sobreposições, justaposições e contradições de intenções centrais em diferentes momentos da vida. E apesar de necessitar de certa continuidade para que se traduzam em compromissos e ações, as intenções não são estáveis, pois se movimentam e se transformam "através da interação entre indivíduos e suas redes de relações" num processo que Firth (apud VELHO, 1994, p. 21) chama negociação da realidade, podendo ampliar-se, intensificar-se, enfraquecer-se ou mesmo sofrer grandes rupturas.

Nas palavras de Machado "Tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo" (2006, p. 21).

Nas obras Some do Care (1992) e The Power of Ideals (2015), em que Colby e Damon analisam a trajetória de vida de grandes ativistas nos Estados Unidos e no mundo, é possível observar essa dinâmica de transformações nas intenções dos sujeitos e seus projetos e como eles se constroem ao longo da vida, encontrando caminhos de continuidade e ruptura, a exemplo da história de vida do ativista russo Andrei Sakharov, relatada pelos autores:

> Sem dúvida este grande militante dos direitos humanos e da paz mundial foi um exemplo de vida ética [...] No entanto, até seus trinta e seis anos de idade, ele não parecia ser mais do que um robusto, não obstante, brilhante, pilar do poder soviético. Sakharov foi o inventor da Bomba-H russa e a pessoa mais jovem eleita para a Academia de Ciências da União Soviética. [...] Com essas conquistas ele gozava de conforto e privilégios incomparáveis como um cidadão soviético da mais alta ordem. Ele era distinto em muitos aspectos, mas preocupações sociais não estavam na sua agenda.
>
> No início de 1957, Sakharov inicia uma série de atividades que vão alterar

> permanentemente seu papel na sociedade soviética. Nas próximas três décadas essas atividades tornam-se progressivamente mais desafiadoras [...] e sua progressão revela algumas características do crescimento moral em uma vida adulta excepcional. [...]
>
> Isto demonstra um desenvolvimento em permanente curso de expansão, não apenas limitado às influências da infância. Sakharov se transforma na meia-idade de um cientista distinto em um grande eticista. [...](COLBY E DAMON, 1992, p. 9-11, tradução nossa).

De acordo com a narrativa dos autores, baseadas nas memórias autobiográficas de Sakharov, este brilhante cientista parece transformar radicalmente suas intenções quando se depara com as consequências éticas dos usos da bomba-H. Constrói novos sentidos para sua vida, que passa a dedicar à militância pelos direitos humanos, redirecionando seu projeto de vida e transformando seu papel na sociedade.

Ativista neófito, inicia suas lutas buscando limitar e em seguida cessar os testes nucleares, apontando as consequências da contaminação radioativa e tem seus pedidos ignorados pelo estado. Após seguidos desentendimentos ele rompe com o governo e deixa sua carreira como funcionário público. Com este desligamento e a morte de sua primeira esposa Sakharov busca um novo círculo de convivência, unindo-se a outros intelectuais e ativistas. Funda o comitê de Direitos Humanos de Moscou, que atrai diversos apelos de pessoas que tiveram seus direitos violados, passando assim a advogar pelas causas de grupos perseguidos. Casa-se pela segunda vez com uma ativista de direitos humanos. Inicia diálogo com a ONU e outras agências internacionais buscando pautar sua agenda internacionalmente e após anos de confronto é exilado de Moscou para Gorki. No governo Gorbachev ele volta do exílio e reaproxima-se da vida pública pela política, na posição de legislador. Como afirmam Colby e Damon,

> Suas primeiras preocupações éticas profundas – o perigo dos testes nucleares – emergem de seu próprio trabalho com a bomba de hidrogênio. Sakharov chega às questões subsequentes de forma menos direta, como parte de suas novas relações sociais. [...] [Ele] se envolveu inicialmente com estes grupos porque sua preocupação com os testes nucleares coincidia com a deles. Conforme seus novos colegas compartilharam informações e percepções, ele foi introduzido a um cenário mais amplo de questões e induzido a expandir seu ativismo de acordo com este novo cenário. (1992, p. 12, tradução nossa).

Consideramos, portanto, que as intenções e ações nos projetos de vida são construídas na interação social (BERGER e LUCKMANN, 1984, p. 46), se movem e se transformam, podendo sofrer desde pequenas mutações até rupturas radicais ao longo da vida. Ao mesmo tempo, possuem caminhos de continuidade durante certos períodos, como no caso de Andrei Sakharov que em seus últimos 32 anos de vida, progressivamente se engaja na luta pelos direitos humanos.

Entendemos também que este processo de continuidade e ruptura acontece

tanto a partir de mudanças no quadro de valores da pessoa, como sugere Machado ao analisar as relações entre projetos e valores (2006), quanto por transformações no campo de possibilidades como sugere Velho ao estudar as metamorfoses do projeto em negociação com a realidade (1994). Apesar de uma mudança no quadro de valores ser um processo psíquico, ou seja, que acontece internamente ao sujeito e uma mudança no campo de possibilidades ser um processo social, ou seja, que acontece no meio externo, compreendemos que ambos os processos são complementares e simultâneos e que portanto ambas as mudanças estão profundamente relacionadas, é impossível separá-las. Fazendo analogia aos processos de acomodação e assimilação, onde Piaget (1970) descreve a primeira como a transformação dos esquemas internos e a segunda como a transformação do objeto externo, ambas fazendo parte do mesmo processo de aprendizagem, compreendemos que ambas as transformações, internas e externas, fazem parte de um mesmo processo de construção de um projeto de vida.

Na vida de Sakarov observamos que o contato com as consequências dos testes nucleares o levam a uma mudança interior de seus valores e um rompimento intencional com seu projeto anterior. Por romper com seu projeto de vida anterior ele encontra um novo campo de possibilidades e a partir de novas relações ele gradualmente amplia suas bandeiras de luta. É interessante observar ainda que por um período ele cessa quase totalmente seu ativismo devido ao exílio em Gorki, ou seja, quando o contexto político desfavorável (campo de possibilidades) impede que suas intenções se realizem. Depois encontra caminhos para voltar a ação, já em outro contexto político e com ações bem diferentes das primeiras. O quadro de valores e o campo de possibilidades transformam-se e influenciam-se mutuamente, em um processo constante de continuidade e ruptura.

É o que observamos também na vida dos nossos entrevistados. Fernando tem seu projeto de vida muito influenciado pelo contexto político em que viveu. Nasce no ano do golpe militar de 1964 e este momento histórico do país é muito marcante para ele e sua família, simpatizantes dos movimentos de esquerda. Na adolescência e juventude Fernando participa dos movimentos estudantis contra a ditadura e tem como grande referência e influência seu tio, um intelectual de esquerda que o apresenta Marx e as ideias comunistas. Ainda no ensino médio Fernando encontra na história uma paixão e decide seguir este caminho profissional.

No entanto, mudanças na realidade financeira da família de Fernando, ou seja, em seu campo de possibilidades o levam a fazer escolhas diferentes. Sua mãe que sustentava a família sem ter o apoio do pai vai a falência e pede a ele que ajude financeiramente em casa. Ele decide então, fazer faculdade de administração de empresas, deixando temporariamente seu sonho de ser historiador e passa a trabalhar no departamento de marketing de um banco. Alguns anos depois, já estabilizado financeiramente Fernando, entra na faculdade de história, deixa o banco e segue sua carreira como professor por

muitos anos, encontrando grande realização pessoal na sua profissão.

Neste episódio podemos observar mais uma vez o processo de continuidade e ruptura na realização de um projeto. A princípio a escolha por trabalhar no departamento de marketing de um banco é uma grande ruptura no projeto de Fernando. Parece até mesmo uma incoerência de valores, para um militante de esquerda que combate o poderio do capital, trabalhar para uma instituição que representa exatamente este poderio. No entanto, entra no cenário o jogo de negociação com a realidade e as contradições inerentes a vida nas sociedades modernas complexas (VELHO, 1994). Fernando não abandona seus valores e sua busca pessoal, sua intenção de fazer história permanece a mesma, mas encontra um novo campo de possibilidades que transforma suas ações e consequentemente neste momento, seu projeto de vida toma outra direção. Por um período a intenção de conseguir seu sustento e ajudar sua família se sobrepõe a sua intenção de fazer a faculdade de história. A estabilidade financeira que consegue no banco, ao mesmo tempo que parece uma incoerência, modifica seu campo de possibilidades, dando a ele a oportunidade de realizar seu ideal e se tornar professor de história.

O cenário político do país se transforma gradualmente com o fim da ditadura e Fernando então continua buscando caminhos de transformação. Sem deixar sua militância política (que persiste até hoje) ele encontra uma nova busca, uma busca espiritual, que tem lugar no budismo:

> ...eu sempre estive envolvido, sempre tive essa questão de achar que a minha ação de alguma forma poderia mudar alguma coisa. Isso passa por fases, ... chegou uma hora que as questões da política ficaram embaçadas na minha vida, na minha frente. Voltamos a democracia, então, acho que essa página de política já está bem, então vamos olhar para dentro um pouco. ... Eu começo a ter essa busca interna. Também por uma questão familiar, as questões de religião sempre tiveram muito próximas da minha família. Eu tinha uma avó que era muito católica, católica mesmo. Mas quando eu nasci minha mãe era umbandista e eu cresci dentro disso. Então as questões religiosas começaram a me chamar atenção em determinado momento. [..] E aí a coisa foi fluindo, da paixão infanto-juvenil pela política, pelo embate, pelas discussões, essa chama virou uma brasa. Estava ali sempre iluminando e aquecendo mas ficou uma coisa mais tranquila. Foi quando eu comecei a olhar também para esses aspectos religiosos aí já um pouco mais velho.
>
> Em 2005 eu encontro o Lama Padma Santém e eu percebi que eu tinha um mestre. A partir daí eu segui acompanhando o Lama, seguindo o Lama, ouvindo o Lama e acabei achando que não seria bem através de uma permanente militância política que a coisa poderia se fazer, mas eu comecei a perceber que a grande mudança é uma mudança interna, e a partir daí o meu olho começa a olhar para isso. Nesse meio tempo trabalhando em educação e tudo mais, as coisas foram se encaixando.
>
> Trabalhando com o Lama há 11 anos e sendo professor a 27, em algum momento o Lama faz uma fala de budismo e educação. Isso para mim foi muito interessante, porque eu olhei e vi: caramba, não é que eles conversam

> mesmo. A minha primeira mudança foi pessoal, minha aula mudou, minha relação com os alunos. Minha relação com o saber histórico. E tudo isso caminha até que o Lama me convida para ser diretor da Escola da Vila Verde.

Este relato de Fernando descreve de forma bastante sucinta e emblemática o processo de continuidade-ruptura na construção de um projeto de vida ao longo do tempo. Há um elemento que permanece durante toda sua vida: sua busca pessoal pela transformação da realidade, no entanto, ela vai tomando diferentes contornos de acordo com o momento histórico, o contexto social e cultural, os encontros e as referências que o marcam ao longo de sua experiência.

Nesta perspectiva, a discussão acima nos sugere que os projetos de vida se transformam, tanto a partir de mudanças intencionais que vêm dos valores dos sujeitos, quanto de mudanças imprevistas em seu campo de possibilidades. Essas mudanças podem ser pequenas e temporárias, mas também podem ser grandes rupturas, levando o projeto de vida para outro rumo.

Neste sentido, acreditamos que o termo estável (stable) para definir as intenções do projeto de vida não traduz completamente o processo de construção de um projeto, uma vez que se fixa apenas em seu aspecto de continuidade e conservação e se opõe às ideias de transformação e ruptura. Acreditamos que termos como continuidade-ruptura (SNYDERS, 1988), conservação-transformação (BERGER E LUCKMANN, 1984, p.195; MACHADO, 2006, p.21), ou metamorfose (VELHO, 1994, p. 8) seriam mais adequados para traduzir este jogo de permanência e mudança nos projetos de vidas.

2.4 Projetos voltados para si e para além de si

O último aspecto que gostaríamos de discutir no conceito de projeto de vida é a relação entre as dimensões do projeto voltadas para "si" e "para além de si". Retomando mais uma vez o conceito apresentado por Damon: "projeto de vida é uma intenção estável e generalizada que ao mesmo tempo é significativa para o sujeito e leva a um engajamento construtivo com aspectos do mundo para além do *si*". (DAMON apud BRONK, 2014, pp. 21/56 tradução nossa).

Como analisamos brevemente no início deste capítulo, Bronk apresenta quatro aspectos da definição de projetos de vida em Damon: o compromisso, o direcionamento a metas, o sentido pessoal e o aspecto para além do si (2014, cap. 1, p. 18/62). Moran et. al. (2012), também discípulos e colaboradores de Damon nos apresentam uma visão semelhante a de Bronk, no entanto, ao aprofundar o estudo do aspecto para além do si, os autores diferem na leitura desta dimensão do conceito.

Para os autores, na concepção de Damon o projeto de vida se constrói a partir da integração de um elemento pessoalmente significativo (sentido pessoal) a três dimensões transversais: "uma *intenção* orientada para o futuro, que leva ao *engajamento* para realiza-

la, com uma razão para beneficiar algo *para além do si*" (p. 354, tradução nossa, grifos do autor).

Como Bronk (2014), os autores afirmam que as duas primeiras dimensões são amplamente estudadas na literatura sobre projetos de vida e que há um certo consenso sobre elas:

> Intenção é uma representação cognitiva de um futuro comportamento que ajuda os indivíduos a planejar, perseverar e coordenar ações. (BRATMAN, 1987) Engajamento é a ação em direção ao propósito de construir um comportamento moral, intencional e significativo7 no futuro.8 (AQUINO, FREEMAN, REED, LIM & FELPS, 2009). (MORAN, et. al. 2012, p. 354, tradução nossa).

No entanto, Moran et. al. (2012) afirmam que embora hajam evidências das relações entre metas para além de si e os projetos de vida, estas evidências não apontam este aspecto como necessário para a definição do conceito.

Segundo os autores, estudos empíricos demonstram que a presença de um projeto de vida se relaciona com graus mais altos de comportamentos pro-sociais (BRONK et al., 2009; BUNDICK, YEAGER, KING, & DAMON, 2010 apud MORAN et. al., 2012, p. 356). Escalas para medir o desenvolvimento do projeto de vida incluem categorias para além de si e pessoas orientadas para os outros são mais propícias a procurar ou se identificar com um projeto de vida. (DEVOGLER & EBERSOLE, 1980; BRONK & FINCH, 2010 apud MORAN et. al., 2012, p. 357). No entanto, não há consenso nas pesquisas de que a ausência do aspecto para além do si represente necessariamente ausência de projeto de vida.

Moran nos explica ainda que algumas teorias sobre desenvolvimento de jovens incorporam as três dimensões, no entanto

> A definição de Damon dá um passo a mais ao conceituar projeto de vida enquanto ***arranjo que necessariamente contempla*** as três dimensões. A coincidência destas dimensões determinam qual a forma de projeto de vida que um adolescente tem. Projetos de vida amplamente desenvolvidos e integrados necessitam ter as três dimensões. Quando faltam o engajamento ou as razões para além de si, formas anteriores se configuram: "metas de vida orientadas para o self" que demonstram engajamento mas cujas intenções primeiramente beneficiam o self, e "sonho", que exibe uma intenção para além do self, mas sem engajamento. A falta de intenção ou uma intenção sem as outras duas dimensões é considerada como ausência de um projeto de vida. (MORAN et. al., 2012, p. 354).

Partindo deste conceito um projeto de vida necessariamente implicaria a presença

---

7 No original: a expressão é purposeful. Traduzimos purposeful por intencional e significativo, pois nenhuma das duas palavras isoladas contempla o sentido total da palavra purposeful.

8 Por trazer expressões de difícil tradução, deixamos aqui no original em inglês: "Engagement is acting toward one's purpose to prime further moral, purposeful behavior in the future."

de um compromisso ético, no sentido apresentado por Damon e Colby de ação para o bem comum (2015). Os objetivos de vida caminhariam de formas menos desenvolvidas, que apresentam apenas alguns dos aspectos do projeto de vida, para formas mais desenvolvidas onde todos os aspectos do projeto de vida estariam presentes. Dentro desta perspectiva, a maior parte das pessoas não possuiria, de fato, projetos de vida.

Matthew Bundick, coautor do texto de Moran (2012) e aluno de Damon, é um dos pesquisadores que discorda desta visão. Em sua tese de doutorado propõe um novo conceito para projetos de vida que embora inspirado no conceito de seu professor, difere dele sobretudo no aspecto para além do si. Para Bundick "projeto de vida é uma meta estável e generalizada de ordem superior[9] que organiza e motiva as ações atuais de um sujeito, suas decisões e suas aspirações de níveis inferiores. " (2009, p.43, tradução nossa).

Bundick justifica porque a dimensão para além de si não aparece em sua definição:

> Damon et. al. (2003; Damon, 2008) incluíram um componente que afirmam ser critério essencial para o conceito de projeto de vida que não aparece na presente definição. Eles estipularam que o projeto de vida deve necessariamente ter conteúdos que são motivados por interesses para além de si. Metas orientadas para si mesmos não são projetos de vida em seu entendimento. Apesar de esta ser uma forma perfeitamente válida de definir projeto de vida – de fato muitos outros acadêmicos também endossam a natureza autotranscendente do projeto de vida (a ex. FRANKL, 1963; REKER &WONG, 1988) – eu não a adotei em minha definição atual por algumas razões que devo esclarecer. Em primeiro lugar ela vai de alguma forma contra o entendimento comum: quando as pessoas são questionadas sobre seu projeto de vida elas normalmente falam a respeito de metas de vida que são claramente orientadas para si mesmos. (ver MORAN, 2008).
>
> As pessoas costumam ser muito motivadas a seguir seus projetos quando estão comprometidas com suas metas mais profundamente guardadas, mesmo que estas metas sejam totalmente direcionadas para seu interesse próprio. Damon (2008) ofereceu as seguintes observações: "Um projeto de vida é um interesse final. É a última resposta à pergunta *por que? Por que* você está fazendo isso? *Por que* isto é significativo para você? *Por que* é importante? Um projeto de vida é uma razão mais profunda para os motivos e metas imediatas que guiam a maior parte de nossos comportamentos diários." (p.22, grifos no original). O interesse final de alguém e suas respostas ao "por que" de suas ações, metas e motivos [...]pode muito bem estar centrada em seu desejo de ficar famoso, ou de ser o melhor do mundo em uma dada tarefa, ou simplesmente de sobreviver. (BUNDICK, 2009, pp. 45-46, tradução nossa) .

O autor busca compreender em sua pesquisa a relação entre projetos de vida

---

9 No original: higherorder goal. "Higherorder" enquanto adjetivo se refere as metas de ordem superior dentro de uma hierarquia de metas, onde as inferiores (lower-level) dizem respeito ao "como" e ao plano de ações específicas para atingir objetivos e as de ordem superior concernem o "por que", à motivação ou propósito maior por trás das ações. (BARRICK e MOUNT, 2013, p. 139). Segundo os autores, "as pessoas em geral focam suas atenções nestas metas de ordem superior de maneira implícita, e muitas vezes não estão plenamente conscientes delas." (BARRICK e MOUNT, 2013, p. 139, tradução nossa)

(purpose), engajamento significativo (meaningful engagement) e bem estar psíquico, entendendo por engajamento significativo

> "o grau em que a pessoa percebe que as atividades em que está envolvida no âmbito de toda sua vida são significativas, importantes e de acordo com seus próprios valores e senso de si mesmo" (BUNDICK, 2009, p. 12).

Entre as diversas evidências que apresenta nos três estudos compilados em sua tese, Bundick aponta que a presença de um projeto de vida, tenha ele objetivos para além de si ou não, está relacionada com maiores níveis de engajamento significativo. No entanto, na relação com o bem estar psíquico, seus estudos apontam que projetos de vida com objetivos altruístas estão relacionados a um maior bem estar psíquico que os projetos de vida com objetivos orientados para si.[10]

Bundick ressalta, entretanto, que uma das limitações de sua pesquisa é o público pesquisado: todos universitários e de uma mesma região geográfica. Ele afirma que em diferentes realidades sociais, econômicas e culturais as relações entre projeto de vida, engajamento significativo e bem estar psicológico podem apresentar resultados bem distintos. (2009, p. 176-177) Afirma ainda que enquanto estudo quantitativo, de abordagem nomoética, sua metodologia não contemplou as diferentes motivações dos sujeitos para os objetivos considerados para si e para além de si, que poderiam ser mais profundamente compreendidas por meio de pesquisas de abordagem qualitativa.

Neste sentido nossos dados empíricos trazem importantes contribuições para a compreensão da relação entre objetivos para o si e para além de si. A primeira e mais evidente contribuição diz respeito a necessária leitura do contexto socioeconômico, cultural e afetivo na construção dos projetos de vidas e suas metas, que o próprio autor aponta como fundamentais e que já evidenciamos nas discussões anteriores. Podemos observar estes aspectos, por exemplo, na vida de Fernando.

Fernando tinha um irmão doente que dependia dele para tudo. Só pode expandir seus objetivos de pessoais e familiares (conseguir estabilidade financeira para sustentar seu irmão doente) para objetivos coletivos (trabalhar para a educação, dedicar-se ao budismo e a transformação social) quando a responsabilidade sobre seu irmão não pesava mais sobre ele.

> A perda do meu irmão... abriu possibilidades. Quando meu irmão enfim morre eu vejo que eu posso transitar. Eu não podia viajar e levar meu irmão. São Paulo é uma cidade que tem todas as condições, os melhores hospitais, os melhores médicos, as melhores escolas que podiam me pagar os melhores salários para eu poder pagar esses melhores médicos. Então ficar em São Paula era isso. Quando meu irmão morre e eu não tenho mais essa preocupação com ele, isso me dá liberdade de sair de São Paulo e ganhar 30% do que eu ganhava em São Paulo, em Maceió. Ufa! Porque era basicamente isso, meu salário,

10 BUNDICK, 2009, p. 171

> que eu ganhava em São Paulo, 70% era para as questões do meu irmão. Era para pagar hospital, remédios, mais para frente alimentação, acompanhante, casa de repouso. Era pra isso que ia minha grana. Quando meu irmão morre, eu posso abrir mão desses 70%, posso ganhar menos, posso ir pra Maceió.
>
> [...]Em fevereiro de 2010 meu irmão morre, em julho de 2010 eu estou indo pra Maceió. Eu vou para Maceió para abrir um CEBB lá (Centro de Estudos Budistas Bodisatva). Em 2010 é então o ano que eu falo: vai ser no Budismo, vai ser atendendo os sonhos do Lama. Então é em 2010 que eu saio de São Paulo, de uma baita escola, desta vida classe média clássica de São Paulo e vou fazer outras coisas.

Além da questão econômica, Fernando, como ele mesmo afirma, só pode fazer estas escolhas porque conta com o apoio afetivo de sua companheira:

> Todas essas decisões de ruptura, que seriam rupturas não ortodoxas, digamos assim, numa visão mais convencional. Sempre, todas essas decisões, desde sair do banco a deixar de ser diretor, a sair de São Paulo para Maceió, a sair de Maceió e ir para Alto de Paraíso, sempre teve um fator muito importante que foi a Eliane. O apoio dela. E falar de Eliane como companheira é muito mais do que o politicamente correto. Eliane é minha companheira porque ela me acompanha mesmo, ela está ali, a gente está olhando na mesma direção, para o mesmo lado. E olhar para o mesmo lado facilita. Quando a gente vai querer dar o salto, esse salto a gente consegue. É que nem trapezista, o trapezista só dá o salto porque sabe que do outro lado tem alguém segurando. Então eu largo meus trapézios porque tem sempre Eliane me segurando lá do outro lado, de alguma forma. Ela está sempre ali do lado, então ela é uma pessoa fundamental também nesses processos.

Ana Elisa, também afirma que pode buscar objetivos para além de si em seu projeto de vida porque contou com o apoio financeiro de seu companheiro:

> Óbvio que meu marido foi importantíssimo porque ele me deu essa estrutura possível. Porque se eu tivesse que fazer tudo em casa eu não conseguiria. Então eu tive uma estrutura pra dar conta do trabalho [...] Ele me dava o apoio, me dava uma estrutura de ter alguém para fazer comida, alguém para lavar roupa, alguém para cuidar da casa, para cuidar do Pedro. [...] então acho que isso foi a possibilidade que eu tive de me dedicar 100% para o que eu fiz. Para o trabalho do Amorim.

Sonia era filha mais nova de pais sem estudo e de situação financeira difícil, seus irmãos todos se dedicaram ao trabalho para que ela pudesse estudar:

> A que ingressou na universidade primeiro fui eu. [...] Os outros irmãos pela vida financeira de minha mãe e meu pai ser difícil optaram mais pela questão do trabalho. E eu digo sempre que eu experimentei a situação de cotas dentro da minha casa. Porque quando eu consegui entrar na universidade, por eu ser a mais nova, era como se todo mundo tivesse feito a cota. Eles optaram em trabalhar para que eu pudesse investir nos meus estudos. Eu sempre tive paixão mesmo por estudar. Ingressei na Universidade Federal da Bahia, fiz meu curso de Pedagogia, estava com vinte e dois anos na época. Hoje já

conclui duas pós-graduações.

Com o apoio de sua família Sonia pode se dedicar aos estudos e à vida profissional. Ainda assim desconhecia a luta racial e feminista quando foi trabalhar na Escola Luiza Mahim, pois como ela mesma afirma, "Eu estava só procurando um emprego mesmo. Não era ligada ao movimento. Foi aqui que eu fui conhecer tudo" (meta orientada para si). Na escola Luiza Mahim conheceu o movimento negro e de mulheres negras na periferia que trouxeram elementos de reflexão ao mesmo tempo que a acolheram:

> Esse engajamento nas questões sociais e raciais eu adquiri aqui dentro, aqui na Luiza Mahin, [...] ouvir as pessoas, os líderes do movimento negro, os líderes do movimento por moradia, então você vai colocando as coisas no lugar e sabendo o porque de cada coisa. Sabendo que se você não tem uma oportunidade aqui ou ali, não é porque é natural, mas é porque você tem uma cor de pele, é porque você mora em um bairro. E essa formação, essa leitura eu comecei a fazer depois que eu me tornei educadora da escola Luiza Mahim.
>
> [...]
>
> Quando eu entrei aqui a pessoa que eu mais me aproximei, que era coordenadora na época foi Jamira. Jamira [...] foi a primeira pessoa que com toda a minha timidez, com todo o meu falar baixo, [nota-se que ela fica emocionada] as minhas escritas sem as organizações ortográficas, ela percebeu que por baixo daquilo tudo ali tinha esse potencial, que eu me vejo hoje. Foi a primeira pessoa que disse assim: Não! Eu acredito em você! Você pode ser!
>
> [...]
>
> E hoje eu me sinto responsável de fazer isso com as outras pessoas que estão vindo depois. De ter aquele cuidado de ver, se eu recebi isso em algum momento, eu preciso passar isso em um certo momento.

Foi sobretudo por meio do anteparo afetivo e intelectual encontrado na escola Luiza Mahim que Sonia pode expandir seus objetivos de vida para além de si*.*

Elton, queria continuar estudando para buscar seu futuro (meta orientada para si) numa realidade onde os meninos da zona rural não tinham muitas possibilidades de crescimento acadêmico e profissional. E experiência do PRECE transforma seus objetivos de vida, conforme discutimos nos itens anteriores e como ele afirma abaixo:

> Eu considero que tenho uma influência familiar, esse "gene" da educação, porque minha mãe e minhas tias [eram todas] professoras. Mas eu não tenho dúvidas de que o prece é o grande divisor de águas na minha vida, como é na vida de centenas de jovens dessa região. Porque a visão que eu tenho é que dificilmente eu teria ido para a universidade, pelo menos não tão cedo e não para a universidade federal, não fosse pela participação no prece. [...]Por isso eu entendo isso mesmo como uma oportunidade, uma sorte, de ter, de continuar trabalhando com o prece, que é a coisa que eu sempre fiz. Que eu estou envolvido desde os 17 anos de idade. O prece sem dúvida foi a grande

> oportunidade para estar na educação hoje, com esse compromisso, fazendo parte de um grupo muito grande.

O PRECE oferece o apoio para seu desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal. Ele passa então a expandir suas metas de vida, construindo um projeto de vida para além de si, dedicar-se a educação pública.

Eda queria ser professora, e segue sua vida difícil dedicando-se a educação de forma ética, seguindo sua paixão e sustentando sua família, como uma boa funcionária pública dedicada a sua carreira. Narra suas dificuldades financeiras, o excesso de trabalho, a falta de atendimento de saúde para ela e para os filhos, os desafios para fazer faculdade. É quando Eda encontra mais estabilidade na sua vida, termina a faculdade de pedagogia e encontra o apoio de um contexto político e acadêmico favorável às transformações na educação (liderados por Paulo Freire e outros professores, especialmente da PUC-SP), que Eda se sente fortalecida para iniciar seu trabalho transformador no CIEJA e dedicar-se quase exclusivamente às metas para além de si.

> Quem era do momento, a gente ouvia falar muito em Vera Barreto, a PUC, Paulo Freire. Eu falei: É para lá que eu vou. E quando eu cheguei lá o Paulo Freire se encontrava com as pessoas aos sábados para falar sobre educação de jovens e adultos. Ele tinha um grupo e eu comecei a participar desse grupo. Eu fiquei encantada. [...] Ele falava assim: Eda ouse. A educação de jovens e adultos é ousadia, é escutar, é isso. Você tem tudo porque você tem capacidade de escutar, você acredita nas pessoas. Ouse! E foi isso que eu trouxe pro CIEJA.
>
> [...]Então, Paulo Freire falava e a gente discutia os assuntos. Eu chegava lá na escola dizendo, gente, tá tudo errado. Não é assim: “minha mãe mandou bater nesse daqui”, o que é isso? E então nós começamos com os círculos de cultura, das conversas, nós éramos em três, a gente começou a fazer...

Como evidenciamos nas histórias de nossos entrevistados, considerando a diversidade das realidades brasileiras, as primeiras metas dos projetos de vida de todos eles, seriam consideradas na classificação de Damon (2008) e Bundick (2009) centradas em si mesmos: na busca da sobrevivência, no atendimento de suas necessidades básicas e de sua família. Ao longo de suas trajetórias, por meio do apoio da família, do engajamento com diferentes grupos sociais (movimentos sociais, estudantis, religiosos, etc.) e do próprio contexto socioeconômico e político, eles encontram anteparo para ampliar sua busca. O laço afetivo que os motiva a buscar seus objetivos se expande então do eu para a família, da família para a comunidade, da comunidade para a cidade, da cidade para o estado, do estado para o país até a humanidade inteira.

A fala de Sonia desenha de forma muito bonita a trajetória de seu compromisso social, que se expande do laço afetivo com seu filho para a comunidade em que vive:

> Hoje minha vida se resume muito ao bem estar de meu filho. Só que o que

> eu penso é que não adianta que eu queira uma coisa que seja para ele só. Então o meu engajamento na causa social, tem um foco sim nele, porque a gente tem um olhar de mãe, o coração, mas é muito naquela coisa assim: não adianta eu construir um castelo para ele, se ao redor dele tiver crianças, tiver adolescentes, que não se sintam merecedores. [...]Então eu tento trazer o olhar de mãe, para esse compromisso no social. [...]

Ao longo da narrativa da sua trajetória este laço afetivo se traduz na busca de maior igualdade social e racial em todo mundo:

> Eu gostaria que a gente chegasse, e pudesse conviver e viver em um mundo onde as pessoas não fossem julgadas pela sua cor de pele, pelo que esteja vestindo. E a gente sente que a desigualdade está bastante fixada principalmente na questão racial. A gente vê na nossa comunidade, nossos adolescentes, que a gente faz todo esse trabalho com eles e eles adquirem várias competências, e mesmo assim há dificuldade de eles conseguirem uma vida diferente, por conta de ser negro, de morar em bairro menos favorecido.
>
> Então esta questão do preconceito, em especial do preconceito racial interfere bastante na evolução do ser humano. [...] Nosso trabalho na escola não só contribui, mas ele tem como foco maior esta questão da identidade racial e lutar por essa igualdade, tanto com as lutas do movimento pelos direitos da população negra e pobre como na educação de qualidade e com senso crítico para as crianças e jovens.

A segunda contribuição de nossos dados para a compreensão do aspecto para além de si segue em continuidade à primeira: a expansão dos laços afetivos acontece de forma tão significativa em nossos pesquisados que suas supostas metas para além de si passam a ser as metas centrais para si, integrando-se, retroalimentando-se de forma que se tornam indissociáveis. A integração e a retroação (MORIN, 2003, p.73) entre “metas para si” e “para além de si” ficam evidentes, na fala emocionada de Ana Elisa a respeito de sua realização pessoal:

> Ah [me sinto] totalmente feliz! Eu me sinto muito mais segura enquanto pessoa, eu me sinto uma pessoa que construiu um processo pessoal, que não foi fácil mas que eu acho que tem o exercício, tem a experiência que está posta neste trabalho, neste percurso, vamos dizer assim. Acho que isso foi muito forte para mim. Por exemplo, quando eu comecei eu não sabia o que ia acontecer e era uma coisa muito de sonho. E de alguma forma eu pude construir esse sonho, torna-lo ... [se emociona e começa a chorar] Eu consegui transforma-lo numa coisa presente, numa realidade, acho que é um presente neste sentido. No sentido do presente também.

Em seguida das metas “para além de si” de seu projeto de vida:

> Eu penso em ter pessoas mais felizes, pessoas que busquem os seus próprios projetos, eu acho que isso é fundamental. Eu acho que as pessoas só podem ser felizes quando elas saem com a possibilidade da liberdade... [fica mais emocionada] E poder ser livre não é poder fazer qualquer coisa, mas é você decidir o que você quer nessa vida. Então nesse sentido, eu acho que o

exercício do Amorim é muito forte. Porque as crianças vão se dando conta de que tem um exercício, tem um fazer que é muito particular. Todo mundo pode querer que você faça determinadas coisas mas se você não quiser fazer você não faz. Não adianta um monte de gente querer te ajudar. Eu vejo isso. O meu grande sonho é que todas as pessoas possam ter sonhos. E esse sonho tem que ser lapidado, não é uma coisa muito simples.

Na narrativa de Ana Elisa podemos identificar claramente que o cuidado de si e o cuidado do outro estão indissoluvelmente ligados. (HADOT, 1999, p.67) Ana encontra sua realização pessoal no exercício de um projeto de vida para os outros, ao mesmo tempo encontra para si o que busca para os outros: a felicidade, a possibilidade de escolher seu próprio percurso, de poder sonhar e tornar seu sonho uma realidade presente. Ao realizar as metas para além de si ela realiza as metas para si, ao realizar as metas para si, realiza as para além de si, num processo que segue o princípio retroativo apontado por Morin (2003, p. 73).

Esta mesma relação de integração e retroação entre metas para si e para além de si está presente na trajetória narrada por Fernando:

Não posso considerar isso trabalho, é uma atividade que me dá prazer e que me preenche de tal forma que chamar isso de trabalho é sacanagem, [risos] é uma coisa muito prazerosa.

[...] Em primeiro lugar eu tenho minha própria caminhada espiritual, o meu compromisso comigo mesmo, dentro das minhas práticas espirituais e o meu caminho rumo a iluminação. [...] Porque quando eu olho e penso eu não consigo diferenciar minha atividade na escola, minha atividade no instituto, minha atividade no CEBB, enfim, separado disso. Para mim, tudo é prática. Eu estou conversando com um estudante que fez arte, eu estou fazendo prática. [...] Então em primeiro, segundo e terceiro lugar está esse meu compromisso com a prática espiritual.

[...] Não sei se eu consegui me fazer claro nesse ponto. A minha prática de vida é a minha prática espiritual também, não há dissociação, por isso não é trabalho.

Fernando assim como Ana Elisa, encontra na dedicação a um projeto para os outros a realização da sua meta pessoal: a iluminação. E isto lhe traz uma satisfação tão profunda que para ele suas atividades não são um trabalho para os outros, mas a sua caminhada pessoal em busca da felicidade.

Também observamos esta integração das “metas para si” e “para além de si” na trajetória de Elton:

Eu comecei a fazer isso porque eu via também uma oportunidade de poder voltar para Canafístula, para minha comunidade todos os finais de semana, porque era uma coisa importante para mim.

Depois de um tempo eu comecei a entender que fazer esse trabalho (...) era uma coisa que me fazia bem. A gente começa a desenvolver empatia

> pelas pessoas, a gente começa a ter interesse e sentir que pode contribuir com o desenvolvimento da nossa comunidade. Pode contribuir para mudar a realidade de outras pessoas, como a nossa está sendo mudada, transformada. Então é um sentimento muito bom de realização mesmo. Hoje depois de... eu tenho trinta e dois anos de idade, eu vejo que foi a grande oportunidade da minha vida, ter conhecido o prece, ter convivido e conviver até hoje com pessoas tão boas e tão comprometidas na causa coletiva e não somente com você mesmo. Então eu vejo que tem um aprendizado enorme da importância que nós temos e podemos ter para melhorar a nossa comunidade.

E na satisfação pessoal que Eda encontra em seu trabalho para os outros:

> [O CIEJA] é o meu alimento, eu vou com muita alegria, com muita satisfação. As pessoas olharem para mim e dizerem: "Obrigada Dona Eda", "Bom dia Dona Eda" "Vocês está linda hoje" "Você está chata". Qualquer que seja a palavra dirigida eu acho isso fantástico, sabe? Eu estar no meio das pessoas. [...]Isso me alimenta. [os olhos de Eda ficam levemente úmidos, ela parece se emocionar]. E vou dizer para você, que é bem interessante, eu não valorizo [dinheiro]. É uma coisa que eu preciso me organizar porque eu vivo com essas encrencas, pagar isso pagar aquilo. Dinheiro para mim, coisas que envolvem valores [financeiros] não tem valor para mim. Eu acho que eu agrego outros valores para as coisas que eu faço. Então essa sensação de estar aqui assim, de escutar, de pode ajudar.

A partir destas reflexões trazemos nossa terceira e última contribuição para esta possível diferenciação entre projetos para si para além de si*:* embora esta diferenciação esteja presente e fundamentada na literatura sobre projetos de vida, sobretudo nas pesquisas de abordagem quantitativa (a exemplo: BRONK, 2014; BUNDICK, 2009; DAMON et. al. 2003; DAMON, 2008; MORAN et. al, 2012) ela tem pouca contribuição para pesquisas de abordagem qualitativa e autobiográfica como o estudo presente.

Dentro do conceito de projetos de vida que estamos buscando construir a partir das histórias de vida dos sujeitos em seus contextos, a ideia de classificação de projetos de vida de acordo com metas "centradas em si mesmo" ou "para além de si" não faz sentido, seja enquanto aspecto essencial e definidor do conceito (BRONK, 2014; DAMON, 2008) ou como diferentes categorias de projetos de vida (BUNDICK, 2009; MORAN et. al., 2012). Acreditamos que esta classificação parte sobretudo da ideia de que o projeto de vida é uma intenção estável, enquanto partimos em nosso estudo da perspectiva que o projeto está em incessante movimento e transformação.

Uma breve leitura da história de vida dos participantes de nossa pesquisa, como fizemos acima, evidencia que suas metas transitam podendo ser facilmente classificadas como autocentradas ou centradas no outro, em diferentes períodos da vida e de acordo com o contexto. Observamos ainda que uma vez que estamos compreendendo as metas do sujeito dentro da sua subjetividade e da sua história, a leitura do contexto em si é mais relevante que a própria classificação.

Mesmo saindo do âmbito da pesquisa e pensando no âmbito da intervenção educacional a classificação dos projetos de vida dos jovens nos parece menos efetiva que a observação da história de vida dentro de uma leitura de contexto, uma vez que, como observamos em nossos entrevistados, nesta etapa da vida os jovens estão em busca de seus objetivos pessoais e a expansão de seu universo afetivo acontece ou não paulatinamente, sobretudo por meio da reflexão, do exemplo de modelos, do anteparo afetivo que proporciona a construção de um laço afetivo com o mundo mais amplo.

A observância do aspecto para além do si embora em nosso entendimento, não seja interessante enquanto aspecto definidor ou classificatório dos projetos de vida, traz uma contribuição importante para nosso estudo: a busca da construção da dimensão ética nos projetos de vida. Apesar de compreendermos que os projetos de vida não necessitam voltar-se para o bem comum para existirem, e que enquanto construções dinâmicas nem mesmo possam ser classificados de maneira estanque, como voltados para o bem comum ou não, acreditamos que podemos e devemos contribuir para que jovens e adultos construam em seus projetos metas e valores éticos, no sentido trazido por Damon e Colby (2015) de visar o bem comum e a justiça social.

Importante destacar que entendemos o projeto de vida ético enquanto construção culturalmente mais desejável na aspiração de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária e não enquanto construção psíquica natural ou obrigatória (sobre essa questão discorreremos mais no capítulo 2 quando falaremos de moral e ética).

A partir das reflexões acima a respeito do aspecto para além de si no conceito de projeto de vida concluímos que:

- O aspecto para além de si não poderia ser definidor e nem classificatório no conceito de projetos de vida, uma vez que o projeto de vida é uma construção dinâmica e só pode ser entendida dentro da história de vida e do contexto social dos sujeitos;

- Embora não nos pareça interessante enquanto elemento definidor e classificatório dos projetos de vida, o aspecto para além de si é importante enquanto aspiração ética.

- Dentro desta concepção de aspiração ética, observamos em nossos pesquisados uma relação de retroação entre suas aspirações para si mesmos e para além de si cujo principal elemento de ligação percebido é a afetividade: a construção de um laço afetivo com o mundo.

3 I UM NOVO CONCEITO PARA PROJETO DE VIDA

A partir das reflexões acima, propomos um novo conceito de projeto de vida que contemple: os últimos avanços nos estudos sobre psicologia moral, sobretudo as pesquisas de Colby e Damon sobre o compromisso ético (1992, 2015) e os estudos de Damon e colaboradores sobre projetos de vida (BRONK, 2014; BUNDICK, 2009; DAMON, 2008; MORAN et. al. 2012.) dialogue com os estudos contemporâneos da filosofia e antropologia sobre projetos (BOUTINET, 2002; MACHADO 2006, 2008, 2010, 2015; VELHO, 1994) com sociologia do conhecimento na vida cotidiana (BERGER e LUCKMAN, 1984) e com o paradigma do pensamento complexo (MORIN, 2003). Neste sentido propomos que:

Projeto de vida é um conjunto dinâmico de intenções e ações que se constroem e se transformam ao longo da vida levando uma pessoa a dar sentido a sua existência e as suas atividades cotidianas a partir da construção de um laço afetivo com o mundo mais amplo.

Um projeto de vida é fundamentado em um sistema de valores, mais ou menos consciente, construído em permanente interação com o meio social e toma forma em diferentes campos de possibilidades, num jogo de negociação do sujeito com a realidade e com os projetos coletivos dos grupos sociais em que está inserido.

CAPÍTULO 2

VIDAS PLENAS: PROJETOS DE VIDA ÉTICOS

“A ética é a estética de dentro.”

(Pierre Reverdy).

RESUMO: Neste capítulo apresentamos a discussão dos sentidos dos termos ética e moral e justificamos nossa escolha pelo termo ético e não moral para definir os projetos de vida em estudo. Apresentamos a metodologia de pesquisa e em seguida as trajetórias de cada um de nossos entrevistados.

1 I POR QUE PROJETOS DE VIDA ÉTICOS?

Para definir o conceito de projeto de vida ético, partiremos da definição de projetos de vida que discutimos no capítulo anterior associada a reflexão do uso da palavra ético e não moral para qualificar os projetos de vida que se voltam para o bem comum. Mas porque projetos de vida éticos?

As palavras moral e ética, quanto ao seu sentido etimológico são idênticas, “se temos os dois vocábulos é porque herdamos um do latim (moral) e outro do grego (ética), duas culturas antigas que assim nomeavam o campo de reflexão sobre os ‘costumes’ dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade.” (LA TAILLE, 2007, p. 25) Sendo assim ambos os termos poderiam ser perfeitamente utilizados como sinônimos.

No entanto, ao longo da história, tanto no campo da vida cotidiana como no campo filosófico e científico, foram atribuídos diferentes usos e sentidos para os termos moral e ética. Estes diferentes usos e sentidos, de forma mais ou menos intencional estão presentes nas definições dos autores que utilizamos como referência neste estudo. Por esta razão, para a definição dos termos que utilizaremos neste capítulo acreditamos que é importante revisitar seus diferentes significados, sobretudo no contexto brasileiro e justificar o porquê de nossa escolha pela palavra ética e não moral.

Nas últimas décadas a palavra moral caiu em desuso e em termos gerais foi substituída pela palavra ética, que ganhou força e campo de estudo. O desuso do termo moral, aconteceu sobretudo devido associação deste termo com um sentido social pejorativo, como afirma De La Taille (2007, p. 27):

> Moral lembra imediatamente “moralismo”, “moralista”, ou seja, lembra respectivamente, normatização incessante, dogmática, de abrangência excessiva, de legitimidade suspeita e seu militante, esse normatizador e vigia contumaz da vida alheia. (...) o moralista é alguém que interpreta, e portanto, julga, a maioria das ações humanas por intermédio de critérios normativos, notadamente com uma clara vocação a normatizar condutas sexuais ou a ela associadas (jeito de vestir, de falar, etc.); é alguém rígido, com pouca vocação para a compreensão psicológica das ações, é alguém extremamente vigilante das condutas alheias, em geral mais do que em relação às próprias (daí a aproximação entre moralista e hipócrita). Aceitando, linhas gerais, a definição pejorativa que acabo de dar de “moralista”, entende-se que quem vê esse tipo de pessoa como legítimo representante da “moral”, procura fugir deste antipático conceito, preferindo-lhe outro, livre de associações negativas. (2007, p.27-28).

No Brasil, a “moral” foi tema das disciplinas impostas pela ditadura militar que instituiu em 1969 (um ano após o período de maior repressão do regime, 1968) a doutrina de “Educação Moral e Cívica” para todas as escolas públicas assim como a Comissão Nacional de Moral e Civismo para fiscalizar e denunciar o comportamento “desviado” dos estudantes. Sendo assim, em nossa sociedade, a palavra moral não pode deixar de carregar um sentido social e político de repressão.

Um exemplo interessante da importância que o uso social e político da palavra tem para a construção do seu sentido é o relato do professor De La Taille sobre a sua participação na elaboração dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90, onde narra que foi voto vencido ao tentar nomear o eixo “Ética” como “Educação Moral”. A escolha do termo ética em detrimento do termo moral, segundo o autor não teve nenhuma relação com o sentido acadêmico da palavra, mas “deveu-se essencialmente ao perigo político de ‘requentar’ os termos de uma proposta anterior bem conhecida de todos nós.” (2007, p. 66)

Embora o sentido político da palavra seja importante para a definição do conceito, concordamos com De La Taille que ele não é suficiente para justificar a escolha acadêmica do uso do termo. Buscaremos em seguida evidenciar algumas diferenças acadêmicas possíveis, apresentadas pelo autor para a diferenciação dos termos ética e moral.

Segundo De la Taille (2007) a convenção mais adotada para diferenciar os conceitos de moral e ética atribuem ao primeiro conceito o fenômeno social e ao segundo a reflexão filosófica e científica sobre ele.

> O fenômeno a que estou me referindo é o fato de todas as comunidades humanas serem regidas por um conjunto de regras de conduta, por proibições de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas. (...) No entanto, a moral também pode ser objeto de um estudo científico: pode-se procurar traçar a história dos diversos sistemas morais (trabalho da história), pode-se procurar compreender as condições sociais que os tornam possíveis e até necessários (trabalho da sociologia), pode-se procurar

> desvendar os processos mentais que fazem com que os homens o legitimem (trabalho da psicologia), e assim por diante. A esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma se dar o nome de ética. (p. 26).

Essa diferenciação pode ser interessante sobretudo no sentido de diferenciar o objeto em si da reflexão que se faz sobre ele, destacando que podemos viver uma moral sem jamais ter vivido a reflexão ética, e também que podemos conduzir profundas reflexões éticas sem a traduzirmos cotidianamente em uma moral. O autor destaca, no entanto, que esta diferenciação é uma convenção, e que não é a única possível.

A segunda diferenciação que nos traz a considerar é a que delineia os campos públicos e privado: "reserva-se ao conceito de moral, regras que valem para as relações privadas (os comportamentos que devem ter um bom pai ou uma boa mãe, por exemplo), e o conceito de ética para aquelas que regem o espaço público."[1] Sendo assim temos os "códigos de ética", a "ética na política", "comitês de ética para pesquisa", mas não faria sentido falar de "ética na família", de um esposo ou pai "antiético". Ele nos traz ainda a considerar que não há diferença de conteúdo entre os campos públicos e privados: valores e comportamentos como não mentir ou não roubar valem para os dois campos, mas há diferenciação apenas na esfera onde acontecem.[2]

O autor por fim, inspirado em filósofos como Comte-Sponville, Bernard Williams e Paul Ricouer coloca sua própria diferenciação para os termos moral e ética, propondo a seguinte desambiguação: "À indagação moral corresponde a pergunta: 'como devo agir?' E à reflexão ética cabe responder à outra: 'que vida quero viver?'"[3]

Trazendo esta discussão para o estudo dos projetos de vida, nos inspiramos na reflexão de De La Taille (2007) e sobretudo nas definições de Paul Ricouer (1990) para definir o campo da ética como o que é "estimado como bom" e o da moral como o que "se impõe como obrigatório". (p. 3), na definição do filósofo:

> É por convenção que reservarei o termo "ética" para o desígnio de uma vida consumada sob o signo das ações estimadas como boas, e o "moral" para o aspecto obrigatório, marcado por normas, obrigações e interdições caracterizadas simultaneamente por uma exigência de universalidade e por um efeito de coerção. (RICOUER, 1990, p.3-4).

Esta distinção é fundamental para nossa definição do conceito de projeto de vida ético por duas razões: por um lado porque permite nos aproximar dos estudos e conceitos de Damon e Colby (1992, 2015) sobre moralidade, entendendo-os dentro dos campos ético e moral e por outro lado, nos auxilia delimitar nosso conceito ao campo ético, realizando uma leitura crítica ao entendimento de projetos de vida éticos enquanto um dever, ou seja, no campo da moral.

---

1 DE LA TAILLE, 2007, p. 27.

2 DE LA TAILLE, 2007, p. 27.

3 DE LA TAILLE, 2007, p. 29.

A definição de moral em Damon e Colby (2015) traz um conceito amplo de moralidade como busca pelo bem comum que abrange as dimensões ética e moral de Ricouer (1990), sem diferenciá-las:

> Nós consideramos a moralidade como o vasto domínio das ações sociais, intenções, emoções e julgamentos destinados a promover benefícios (e prevenir danos) às pessoas, à sociedade e ao mundo para além de si. É um sistema multicamadas de atos pro-sociais, com “atos” entendidos como atos mentais, fisiológicos e comportamentais. A moralidade diz respeito a *meios* e a *fins* da atividade humana – isto quer dizer não apenas *o que* as pessoas tem a intenção de fazer mas também *como* elas realizam isso. (DAMON E COLBY, 2015, p. xi, tradução nossa, *grifos dos autores*).

Transpondo de forma simples o conceito dos autores norte-americanos para a definição de projetos de vida éticos, podemos construir a seguinte definição:

Projeto de vida ético é um conjunto dinâmico de intenções e ações que se constroem e se transformam ao longo da vida levando uma pessoa a sentir bem estar ao dar sentido a sua existência e as suas atividades cotidianas a partir da promoção do bem comum e de si mesmo.

É importante destacarmos que ao utilizarmos o termo “ético”, estamos intencionalmente delimitando nosso campo de compreensão deste conceito ao sentido ético de Ricouer, ou seja, de um projeto de vida desejável, estimado como bom para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E nos afastando do sentido de um projeto de vida moral entendido enquanto obrigatório ou normativo, que pode ser classificado em diferentes tipos hierarquizados ou que os compreende enquanto formas psíquicas mais ou menos desenvolvidas. Neste sentido, nos afastamos do conceito de Damon e Colby (2015) e justificamos a seguir este afastamento.

Em primeiro lugar destacamos que não se trata de negar a importância da moralidade e do campo do dever em si, mas antes, de delinear o estudo dos projetos de vida no campo da reflexão ética e não da normatização moral. Um projeto de vida ético, como poderemos observar na análise das trajetórias de vida de nossos entrevistados será permeado por uma série deveres morais auto-impostos. É precisamente por esta razão que buscamos com Ricoeur (1990) defender a primazia da ética sobre a moral na construção dos projetos de vida, ou seja, que a busca de uma vida boa e feliz *“com e para os outros, em instituições justas”* (1990, p. 5) possa ser o ponto de partida da construção dos projetos de vida éticos e da sua relação com os deveres morais. E jamais que o dever moral de acordo com certas normas sociais possa ditar os rumos do projeto de vida dos sujeitos.

Em segundo lugar porque buscamos neste estudo compreender projeto de vida (purpose) enquanto função psíquica dinâmica e sua construção enquanto processo psicossocial complexo, nos afastando do entendimento de projeto de vida como estrutura que evolui linearmente de formas menos desenvolvidas para formas mais desenvolvidas.

Nossa principal motivação para este afastamento é evitar o que Machado (2013b) chamou de conservação negativa[4], ou seja, que o uso indevido de pesquisas dessa natureza justifique práticas educacionais conservadoras e impositivas. Compreendendo que a dinâmica de construção de projetos e valores acontece na interação entre a conservação (manutenção de valores já estabelecidos) e transformação (mudança de valores), não negamos a importância da moral enquanto dimensão normativa que garante a permanência de valores acordados, mas compreendemos que a dimensão ética, de reflexão sobre "que vida quero viver" a partir de uma leitura crítica do contexto social e histórico que vivemos é o que deve inspirar a construção das normas, por meio do diálogo permanente, e não que normas, metas ou padrões estabelecidos ditem projetos de vida.

Tendo isso esclarecido podemos partir para a análise da trajetória de nossos entrevistados buscando encontrar caminhos para compreender nossa pergunta: como são tecidos os projetos de vida éticos, que guardam como metas centrais a transformação da realidade social e a promoção do bem comum?

2 I SOBRE OS MÉTODOS DE PESQUISA

Não poderemos falar de nossa metodologia de pesquisa sem abordar, ainda que resumidamente, nosso próprio processo de construção desta pesquisa e nosso amadurecimento enquanto pesquisadora.

Falo do lugar de uma mulher branca, paulistana de classe média, filha de pais médicos e filantropos, que foi estudante de Pedagogia na USP e buscou dedicar-se a educação pública e ao setor social nos últimos anos. Falo do lugar de alguém que encontrou desde muito jovem um projeto para sua vida: a construção de uma sociedade mais igualitária por meio da educação, e ao longo dos anos tem encontrado frustração e satisfação, encantamento e angústia neste difícil deslocamento do lugar de onde venho para o lugar onde estou, e do lugar de onde estou para o lugar que sonho.

Nesta trajetória, encontro em uma das ONGs em que atuei, a oportunidade de mapear experiências bem sucedidas de educação no Brasil e conheço no ano de 2015, Fernando, Sonia, Eda, Elton e Ana Elisa, entre outros. Todos eles diretores de escolas

4 Conservação negativa

Um jogador erra uma jogada de efeito e é criticado pela torcida: "Não inventa!" Ao conduzir o filho à escola, o pai adverte: "No caminho, não fale com estranhos". Uma sugestão para alterar uma rotina no trabalho é recusada pelo chefe: "Não se mexe em time que está ganhando". Nos casos citados, a melhor das intenções pode dar lugar às piores conotações do conservadorismo: limitar-se a fazer o mínimo exigido, não procurar conhecer mais do que já se conhece, acomodar-se ao que usualmente já se faz. Rigorosamente seguidas, tais recomendações levariam ao congelamento geral da vida.

Incentivar a criatividade, valorizar a abertura para o outro, manter sintonia fina com as circunstâncias, reconhecendo que a mudança pode ser necessária até para permanecermos no mesmo lugar, são contrapontos a tais supostas máximas. A transformação ou a conservação não são intrinsecamente positivas ou negativas. E não nascemos com um "Manual do Fabricante": o discernimento a respeito é construído na lida diária.

públicas ou comunitárias, em diferentes regiões do país, que têm um impacto social nas comunidades onde atuam. Nas visitas às escolas, reuniões, viagens e conversas informais me aproximo mais ou menos de cada um deles e vou conhecendo suas personalidades e histórias de vidas inspiradoras. Paralelamente a isto estudando sobre projetos de vida, minha pergunta de pesquisa surge então: como são construídos projetos de vida éticos, que tem como objetivo central a busca do bem comum?

Compartilhando meus anseios com minha orientadora, ela me indica a leitura da grande obra de Colby e Damon (1992), *Some do Care: contemporary lifes of moral commitment* (Algumas pessoas se importam: vidas contemporâneas de compromisso moral, sem tradução para o português) onde os autores inauguram uma metodologia conhecida como "exemplar research", que estuda por meio de entrevistas semiestruturadas de abordagem autobiográfica, a vida de vinte três sujeitos considerados modelos morais na sociedade americana.

A metodologia de estudo com "pessoas referência" (exemplar research), como define a aluna Damon, Kendall C. Bronk (2014, p. 4/54):

> é uma técnica de seleção de amostra que envolve a seleção intencional de indivíduos, grupos ou entidades, que exemplifiquem o construto de interesse em uma forma altamente desenvolvida. (Bronk, 2012). Ao usar a metodologia de estudo de pessoas ou grupos exemplares, pesquisadores deliberadamente selecionam e estudam uma amostra de indivíduos ou entidades que exibem uma característica particular de forma intensa ou altamente desenvolvida.

Segundo Bronk (2014, Cap. 8, p. 6/86) esta metodologia tem sido utilizada para estudar construtos éticos como: o desenvolvimento da moralidade (COLBY E DAMON, 1992, 2015; MACRENATO 1995; MASTAIN, 2007); a espiritualidade (KING, 2010), o altruísmo (OLINER E OLINER, 1988), o ativismo ambiental (PRATT, 2011), o cuidado (HART e FEGLEY, 1995) e os projetos de vida de jovens (BRONK, 2008). A autora afirma que combinar conclusões de estudos de pessoas referência com resultados de pesquisas de formas mais típicas é uma estratégia fundamental para ter um retrato mais completo do desenvolvimento humano. (BRONK, 2014, Cap. 8, p. 5/ 54)

Além da seleção da amostra, do ponto de vista metodológico o estudo com pessoas referência, inaugurado por Colby e Damon (1992), encontra-se dentro da abordagem autobiográfica. Esta aproximação, segundo os autores tem como principal motivação o desejo de estudar em profundidade as construções psíquicas pessoais, no contexto da história pessoal e da percepção subjetiva.

> Para que possamos explorar as profundezas do compromisso moral – suas origens na vida de uma pessoa, seu significado para esta pessoa, seu desenvolvimento e sustentação ao longo da vida da pessoa – precisamos ir além de experimentos em laboratório, testes de personalidade, ou fragmentos discretos de histórico familiar. Precisamos compreender a vida da pessoa e

como ela faz sentido da vida. O método de investigação precisa contextualizar o compromisso moral no contexto de uma história de vida. Ele precisa estabelecer a perspectiva própria da pessoa sobre seu compromisso e sua história. (COLBY e DAMON, 1992, p.8).

Para Damon e Colby esta abordagem tem como propósito fornecer ricas descrições sobre as histórias de vida, encontrar elementos comuns entre elas e sugerir caminhos de interpretação que auxiliem na compreensão do funcionamento psíquico humano. Portanto, apesar de sua abordagem idiográfica (ALLPORT, 1962 apud COLBY e DAMON, 1992, p.322), ou seja, que busca observar os sujeitos em suas singularidades, e seu caráter descritivo, a metodologia proposta pelos autores também tem como objetivo contribuir na construção de hipóteses de generalidade do funcionamento psíquico. Colby e Damon são críticos à dicotomia singularidade-generalidade proposta por Gordon Allport na classificação de estudos psicológicos como idiográficos ou nomoéticos. Na visão de Allport[5] os estudos nomoéticos são os que perseguem leis gerais, enquanto os idiográficos buscam a descrição das situações individuais. Segundo os autores, esta visão dividiu as tendências de pesquisa, construindo um cenário polarizado que dificulta a troca de conhecimento.

Buscando resgatar o sentido dos termos idiográfico e nomoético propostos pelo filósofo alemão Wilhem Windelband, que foram transpostos para a psicologia por Allport, os autores propõem que as duas abordagens caminhem juntas, e que o olhar geral auxilie na compreensão do específico, assim como o específico auxilie na compreensão do geral, sem que estas duas realidades estejam separadas por barreiras ou diferentes leis de funcionamento. A possibilidade de avançar na compreensão do funcionamento psíquico geral a partir do estudo de pequenos grupos específicos, fica mais explícita no recente estudo dos autores (DAMON E COLBY, 2015) onde a partir da análise da biografia de oito sujeitos de referência conhecidos pela história, eles irão propor caminhos em direção a uma psicologia moral na totalidade.

A metodologia de estudo de pessoas referência, desde sua criação pelos autores, tem sido apropriada e ressignificada de diferentes formas, tendo sido até mesmo utilizada como simples técnica de seleção de amostra em estudos quantitativos (MASTUBA E WALKER, 2005; WALKER e FRIMER, 2007 apud BRONK, 2014, p. 11/86).

Nosso estudo, no entanto, inspira-se na metodologia utilizada por Colby e Damon em sua primeira pesquisa com pessoas referência (1992), em uma abordagem chamada “autobiografia assistida” (DEWALE E HARE, apud COLBY e DAMON, 1992, p. 322).

Nesta aproximação o investigador examina (ou mais precisamente, coexamina) a vida do sujeito em colaboração com o sujeito, como parceiro inteiramente consciente na empreitada. A colaboração se estende da fase de exploração até a fase de interpretação. O sujeito, é claro, não determina a abordagem [framework] de interpretação do investigador. Mas o sujeito está

5 ALLPORT, 1962 apud COLBY e DAMON, 1992, p. 323

> ciente desta abordagem e como ela está sendo aplicada para interpretação de sua vida. O sujeito tem a chance de responder a essas interpretações e as determinações finais do investigador são afetadas por esta resposta. (COLBY e DAMON, 1992, p. 321).

A abordagem de biografia assistida traz dois elementos que consideramos essenciais para nosso problema de pesquisa: ela permite observarmos a trajetória de vida do pesquisado de forma mais longitudinal a partir da narrativa de suas memórias e nos traz a sua subjetividade, o ponto de vista do sujeito pesquisado e seu olhar sobre sua própria vida. É importante destacar, no entanto, as limitações deste método para analisar os fatos da vida do ponto de vista objetivo, pois ao contar suas histórias os entrevistados as ressignificam do estado psíquico emocional que se encontram hoje, o que pode nos dificultar a compreensão dos sentimentos que os acometeram na época em que foram vividos. Como afirmam Colby e Damon:

> É fato conhecido que o tom emocional de eventos difíceis suaviza com o tempo; um tom emocional de dor ou medo pode ser encoberto por sentimentos mais positivos ao longo dos anos. Este é um risco inevitável de dados retrospectivos e que podem ter distorcido a visão que temos da vida interior de nossos pesquisados. (1992, p. 325).

Considerando nosso objetivo de pesquisa que visa identificar os significados afetivos subjetivos das experiências vividas, ou seja, não tem a intenção de contar fatos em si, mas a experiência subjetiva dos fatos, acreditamos que a abordagem metodológica adotada de autobiografia assistida atende nossas intenções de pesquisa.

Com a amostra de cinco educadores, realizamos a pesquisa empírica com as seguintes etapas:

Etapa 1: Entrevistas semiestruturadas seguindo um roteiro elaborado em parceria com nossa orientadora, inspirado em três diferentes roteiros de entrevistas utilizados por Damon e Colby (Stanford University): o roteiro de entrevista utilizado em entrevistas com “Moral Exemplars” em sua pesquisa de 1992, o roteiro de entrevista do Projeto “Purpose in Youth Years” (2008), o roteiro do projeto “Purpose in midle and Encore Years” (pesquisa em realização, 2016) e nos roteiros das pesquisas de nossa orientadora e seus colaboradores, descritas em sua livre docência (ARANTES, 2012), sobretudo para atingir nosso terceiro objetivo de pesquisa (o papel do afeto na construção dos projetos de vida) . (agosto a dezembro de 2015).

Etapa 2: Análise da entrevista pelo pesquisador e entrega do material transcrito para o pesquisado.

Etapa 3: Apresentação da análise para o pesquisado, conversa sobre outras possibilidades de interpretação e entendimento.

Etapa 4: Reescrita da análise a partir das considerações do pesquisado

3 | ELTON LUZ

3.1 A trajetória de Elton

Elton Luz nasce e vive sua infância na comunidade rural de Canafístula, no município de Apuiarés, estado do Ceará, junto com seus cinco irmãos, seu pai, que era agricultor e sua mãe, professora da rede municipal. Ao narrar sua infância Elton conta com alegria como era a sua vida na pequena comunidade rural em que vivia: "Eu tinha uma vida muito boa na minha comunidade, muitos amigos, muitos primos, uma família grande que interagia muito, então realmente foi uma infância muito feliz".

Não se recorda com clareza de ter projetos ou fazer planos para sua vida quando criança ou adolescente:

> Bem na verdade... quando eu era criança e até mesmo adolescente, eu não pensava muito, eu não tinha planos não. Hoje é que eu recordando as minhas experiências de criança, indo para a escola com a minha mãe, eu percebo o quanto aquilo ali me prendia, mas eu não tenho lembrança, eu não tenho clareza que eu me projetava, nem como professor não. Eu não era uma criança que projetava o futuro, eu só vivia mesmo [risos]... Vivia e gostava muito do que vivia, estava lá na minha comunidade, comunidade pequena e todo mundo convivia ali e era muito legal.

Desta experiência livre e afetiva com sua família e comunidade, especialmente com sua mãe e suas tias, todas professoras, na convivência com um ambiente educacional que lhe trazia bem estar, Elton acredita que ainda menino desenvolveu um gosto pela educação:

> Eu estudei o ensino fundamental lá na minha comunidade mesmo, minhas tias eram minhas professoras porque nas comunidades normalmente tem uma família de professores. Minha família tinha muitas professoras. E eu ainda no ensino fundamental gostava disso, porque eu gostava de acompanhar minha mãe [...]. A experiência que eu tive de aula com ela me impelia para ir para essa área, gostava da ideia.
>
> Eu ia para a sala de aula dela [mãe] as vezes, ela me levava para ajudar [...]. Ela fazia uma coisa também nas férias, levava para nossa casa as crianças que não tinham aprendido a ler, que estavam com dificuldades e a gente ajudava também. Então a gente tinha esse contato com a educação. Eu me sentia bem naquele ambiente, desenvolvi um gosto.

Ao chegar no ensino médio, como todos os meninos de sua comunidade Elton teve que sair de casa para estudar em municípios próximos, pois não havia escolas de ensino médio nas comunidades rurais. Foi então morar com a avó em Pentecostes, e assim ficou durante dois anos. Mas não se adaptou, pois sentia muita falta de sua casa e no terceiro

ano do Ensino Médio resolveu voltar para sua comunidade.

> No último ano do ensino médio eu voltei para a casa dos meus pais porque era uma coisa que eu queria muito, voltar para casa. E eu viajava toda noite pra fazer o terceiro ano do ensino médio na cidade de Apuiarés, que é o município onde fica minha comunidade, 30 km de distância, a gente saía de casa quatro da tarde e chegava uma hora da manhã.

Quando concluíram o ensino , Elton e seu irmão mais velho Elano, já ouviam falar do PRECE. Sua família e sua comunidade reconheciam este movimento dos estudantes universitários como um caminho para continuar os estudos:

> As pessoas mesmo da comunidade diziam assim: "Olha vocês precisam continuar estudando, vocês precisam estudar no PRECE". Porque o PRECE nasceu lá nossa região. A comunidade do Cipó, onde nasceu o PRECE, fica menos de 10 km da minha comunidade. Tinham pessoas da minha comunidade que já faziam parte e que já eram universitários. Então as pessoas diziam: "Olha vocês precisam ir pro PRECE porque vocês são bons estudantes". Então enfim, nós não tínhamos outra opção, na verdade.
>
> Eu tenho um primo que fez parte daquele grupo inicial de sete estudantes. Ele chegou no PRECE com a quarta série do ensino fundamental, ele já tinha vinte anos de idade. E neste período que eu terminei o ensino médio ele já era universitário. Ele já tinha concluído o ensino fundamental, o ensino médio e tinha entrado na universidade. Então eu tinha um estímulo inclusive dentro da própria família.

Elton diz que quando entrou no PRECE não tinha ainda a consciência nem o desejo de engajar-se em um movimento estudantil, de contribuir para formação de outros jovens, de estudar com uma metodologia inovadora ou mesmo a clareza de que queria ir para a Universidade para fazer determinado curso. Tinha apenas o desejo de continuar estudando:

> Como adolescente, jovem em comunidade rural, você não tem muitas opções, principalmente tendo um pai agricultor. Como a maioria dos meus amigos e parentes eu poderia continuar fazendo esse trabalho de roça, de campo com ele. E tinha a opção de estudar, que não era muito simples não. Então o PRECE era essa opção. Eu não tinha aquele plano, eu tenho que fazer uma graduação porque eu vou ser... eu tinha aquela vontade de continuar estudando. Eu tinha meu irmão mais velho que sempre foi muito estudioso e eu estava ali com ele. Então ir para o prece na verdade foi a oportunidade de continuar estudando. E obviamente eu fui muito estimulado por meus familiares e as pessoas da minha comunidade. "Olha vocês tem potencial para continuar, ir para a faculdade", e o prece era uma oportunidade de continuar nesse caminho.

Ao entrar no PRECE, Elton descobriu a química e se encantou por esta área do conhecimento, pela qual mergulhou nos anos seguintes. Por conta do seu gosto pela educação fez a opção de química licenciatura:

> E lá a gente conversava muito com os universitários sobre a universidade,

> sobre como é que faz para entrar, sobre que curso escolher, a gente tinha aulas com o professor Manuel Andrade que é professor de química na universidade. Então o caminho natural era esse. [...] Quando eu fui fazer vestibular acabei optando por química, eu tinha uma dúvida muito grande, queria fazer pedagogia, pelos motivos que eu te falei [influencia da mãe na infância], mas eu gostei muito de química no ensino médio, e especialmente naquele ano que passei me preparando para passar no vestibular lá no prece. Então eu escolhi química licenciatura, porque eu queria ser professor de química.

Como bolsista de iniciação científica e depois de mestrado e doutorado ele mergulhou no universo da pesquisa e pode também manter-se financeiramente na Universidade.

> Entrei num laboratório de pesquisa e aí já trabalhava como bolsista lá. Terminando a graduação entrei no Mestrado também na área de química, nada de educação. De química, química orgânica fazendo estudo de fitoquímica que é o estudo químico de plantas, trabalhando muito no laboratório. Depois eu segui para o doutorado, nesta mesma linha ainda numa área mais específica que é a área de instrumentação trabalhando com equipamento de grande porte, ressonância magnética, espectometria de massa, essas coisas. Mas eu continuei ligado todo esse período à educação pelo PRECE.

Paralelamente a sua vida como pesquisador, Elton continuava fazendo parte do PRECE, retornando a sua comunidade todo fim de semana para ajudar os estudantes que queriam ingressar na universidade e paulatinamente engajou-se no movimento, participando de projetos e organizações sociais na região e contribuindo para a fundação da associação estudantil de Canafístula:

> Depois de um tempo o prece começou [...] a atuar em outras áreas. Fazer projetos na comunidade, para por exemplo trabalhar com crianças. [...]E depois outros projetos de desenvolvimento comunitário. A gente passou a ter projetos com esportes, um grupo que gosta desta parte, todos voluntários; projetos com crianças, projetos com as associações das comunidades. E o PRECE começou a se espalhar, a se expandir. Nós ali da Canafístula criamos um grupo na nossa comunidade, para que os jovens [...] não precisassem se deslocar para o Cipó como nós fizemos. Outras pessoas de outros municípios fizeram a mesma coisa, criaram núcleos do Prece lá. Esses núcleos nós passamos a chamar de escolas populares cooperativas e passaram a ser associações mesmo de fato e de direito, registrados com CNPJ e tudo. Esse grupo do PRECE se encontrava, os universitários tinham reuniões lá durante semana para planejar as ações do final de semana, que [agora] não eram mais só aulas de preparação para entrar na universidade.
>
> Eu participei e ele [seu irmão Elano] participou da criação de uma organização social que trabalha também aqui na região que é a Adel, agência de desenvolvimento local. Trabalham contribuindo com o desenvolvimento sustentável da região.

Quando estava no doutorado, já bastante engajado com o PRECE, Elton prestou concurso para professor da rede estadual e em 2011, um ano depois do seu ingresso

na rede, recebeu o convite da Secretaria Estadual de Educação em parceria com a UFC para fazer parte da equipe que tinha o desafio de construir a primeira escola estadual cooperativa, com a abordagem do PRECE:

> A Alan Pinho é na verdade uma continuação do [...] PRECE. O prece é um movimento de estudantes que se construiu exatamente pela deficiência das escolas, a falta de escolas. [...]Então nós viemos para essa escola porque foi um desafio da secretaria da educação, para que a gente pudesse implantar aquele mesmo modelo que fez com que jovens fora da faixa etária escolar inicialmente, depois não mais, entrassem na universidade e contribuíssem para o desenvolvimento de suas comunidades.
>
> O desafio da secretaria foi fazer com que esse mesmo modelo funcionasse dentro da escola. Mas nós tínhamos a experiência, as estratégias, a vivência do movimento de estudantes, que não era uma escola regular, não era uma escola formal, não tinha professores. Só tinha universitários e estudantes que ainda não tinham entrado na universidade se ajudando, e fazer com que isso funcionasse dentro de uma escola com todos os padrões que uma escola tem que respeitar, de aula, de ementa de disciplina, professor e tal [era um desafio].
>
> Então nós juntamos nossa experiência do PRECE com a teoria da aprendizagem cooperativa, que é uma metodologia de aprendizagem participativa que nós usamos aqui, que tem décadas de pesquisa, especialmente nos Estados Unidos, então nós juntamos isso para criar um projeto de escola nova. E hoje a gente se sente muito bem também porque a gente percebe que está dando certo. [...] E a gente percebe que essa escola, [...] não é nada mais de que uma continuação do PRECE, agora de forma institucionalizada [...] e que tem servido de modelo para várias outras escolas do nosso estado. Isso nos faz perceber que todo esforço de tantas pessoas tem valido a pena.

Desde 2011 ele é diretor da escola, que é reconhecida e procurada pelas demais escolas da rede por suas práticas diferenciadas. Além do trabalho diário na escola, que absorve grande parte do tempo da equipe, eles buscam disseminar e contribuir para outras escolas estaduais:

> Nós entendemos mesmo que nós precisamos disseminar isso para nossa rede. Há uma demanda muito grande, as escolas já nos procuram, a gente visita outras escolas, a gente recebe outras escolas. Hoje mesmo eu estou indo também falar um pouco da minha história porque é uma cultura nossa aqui, falar das nossas histórias de vida e trazer pessoas para contar histórias de vida aqui. Daqui a pouco, hoje ainda, eu vou contar minha história de vida também, para um grupo de estudantes de uma outra escola, de um outro município aqui perto, porque a gente entende que este é o nosso trabalho.

3.2 O Projeto de vida ético de Elton

A narrativa de vida de Elton oferece material muito rico para a compreensão de seu projeto de vida ético, como parte central na sua trajetória. As metas que considera centrais

na sua vida hoje são o bem estar seu e de sua família e o compromisso com a escola e com a rede pública de educação, como relata a seguir:

> Quando eu penso nas coisas que tem mais importância na minha vida hoje eu penso na minha família, no cuidado com os meus filhos, com a minha esposa, na saúde de todos eles e com a minha.[...] E aqui na escola eu tenho uma preocupação em fazer o que nós nos propomos a fazer, manter o funcionamento da escola na mesma linha de funcionamento que ela vem trabalhando. [...] E eu entendo que nós temos uma missão muito maior do que fazer essa escola funcionar, que é disseminar isso, as boas práticas, o que está funcionando bem aqui para as outras escolas da rede. Porque estamos cada dia celebrando mais resultados, muito felizes com o que está acontecendo aqui mas nós não queremos, nós não temos planos de ser uma ilha de excelência, nós queremos crescer enquanto rede e contribuir com o desenvolvimento da educação pública do país, do nosso estado (Ceará) e não somente criar uma escola modelo que não se abre para o resto do mundo.

Ao conversarmos sobre seus valores, Elton relata o compromisso que tem hoje com a educação pública como uma das preocupações centrais no seu projeto de vida:

> A primeira coisa que me vem a cabeça quando eu penso nisso [a mudança que queria ver no mundo] é que eu gostaria de ver as escolas públicas, inicialmente, funcionando diferente. Hoje eu tenho a oportunidade de trabalhar numa escola que eu vejo que as pessoas se comprometem com o trabalho e isso faz diferença na vida dos jovens.
>
> Então eu tenho a visão, e a visão é muito focada na escola, porque é meu ambiente de trabalho e onde eu vivi por muitos anos da minha vida, como estudante e agora como professor e diretor. Eu vejo que o mundo pode melhorar muito se a gente consegue melhorar a educação pública. Notadamente falando do nosso estado e do nosso país. E pensando numa visão mais ampla eu acredito muito que nós precisamos comunicar essas coisas, criar uma corrente de comunicação de coisas boas, porque a gente precisa disseminar mais gentilezas, disseminar mais essa disponibilidade de servir, porque assim a gente também vai ser servido e a gente também vai ser tratado com gentileza. Eu acho que isso pode mudar muita coisa no mundo. É o que me veio a cabeça agora, porque eu penso muito sobre isso.

A gentileza, cultivada desde criança também tem um papel importante na sua formação ética:

> Desde muito pequeno eu tenho isso. Acho que primeiro inconscientemente e depois de forma mais consciente assim. Eu sempre penso que eu tenho que encontrar formas de ser gentil com as pessoas, fazer com que as pessoas se sintam bem em estar perto de mim.
>
> Desde muito pequeno meu pai sempre me falava que a gente precisa ser amigo de todas as pessoas, porque as pessoas, tanto elas precisam de ajuda como nós precisamos delas também. Então eu tenho isso, eu tento ser a pessoa mais gentil que eu consigo ser e eu acho que isso tem me ajudado em toda minha trajetória de vida a conquistar as coisas que eu tenho conquistado e eu na verdade não saberia fazer diferente.

A família de professores, o exemplo do compromisso ético da mãe que levava os alunos com dificuldade para casa nas férias e os ensinamentos e exemplos do pai sobre a importância da amizade e da gentileza, certamente contribuíram para a construção de um sistema de valores éticos na vida de Elton. Ele destaca também o papel dos tios e do seu irmão mais velho como apoios e referências que ele teve na família.

> Eu tenho várias pessoas da minha família que sempre estiveram muito próximas [...] Tem dois tios, irmãos da minha mãe, que sempre foram pessoas muito próximas e que sempre ajudaram demais, apostaram e insistiram para que nós, [...] eu e meu irmão mais velho Elano, pudéssemos seguir essa carreira, a vida estudantil, a carreira acadêmica. Então, além dos meus pais, [...]também são duas grandes referências para mim. E esses meus dois tios que eu falei, que sempre estiveram muito próximos. E mais próximo ainda eu sempre tive meu irmão mais velho Elano como uma referência de estudante [...] eu sempre considero que o mais dedicado aos estudos de todos é o meu irmão Elano, é meu irmão mais velho e ele sempre foi uma referência para mim, que eu sempre tentei seguir. E isso é muito importante.

Elton destaca também como seu potencial era reconhecido e incentivado pela família e pela comunidade, que enxergava nele possibilidades de ir além. “Eu fui muito estimulado por meus familiares e as pessoas da minha comunidade. ‘Olha vocês têm potencial para continuar, ir para a faculdade’”.

Mas Elton afirma que, embora tivesse os valores, o apoio e a influência da família é a partir da vivência e do engajamento em um projeto coletivo, o movimento estudantil do PRECE, que ele desperta para ação em benefício de sua comunidade e para as transformações necessárias na educação da sua região.

> Eu considero que tenho uma influência familiar, esse “gene” da educação, porque minha mãe e minhas tias [eram todas] professoras. Mas eu não tenho dúvidas de que o PRECE é o grande divisor de águas na minha vida, como é na vida de centenas de jovens dessa região. Porque a visão que eu tenho é que dificilmente eu teria ido para a universidade, pelo menos não tão cedo e não para a universidade federal não fosse pela participação no PRECE. E também depois já na universidade eu tinha uma tendência de seguir para uma carreira mais científica. Conseguir me manter na educação... e claro, graças ao meu interesse, e toda a trajetória diz isso. [...]O prece sem dúvida foi a grande oportunidade para estar na educação hoje, com esse compromisso, fazendo parte de um grupo muito grande.

Ao falar sobre o PRECE, Elton destaca a figura do professor Manuel de Andrade, professor da Universidade Federal do Ceará, que advindo da região do Cipó, iniciou o movimento do PRECE e é a grande referência para ele e para todos os jovens da região.

> Ah e eu preciso também enfatizar realmente a importância do professor Manuel Andrade em toda essa trajetória. Porque ele é um cara que é lá da nossa região, do Cipó ali onde nasceu o PRECE, não por acaso ele foi o estimulador e apoiador de tudo que aconteceu ao longo de todos esses anos.

> Mas ele é um cara que dedicou e que dedica a vida dele para ajudar as pessoas, para transformar a realidade das comunidades. E de uma forma muito enfática, para contribuir, para melhorar a educação pública do nosso país. Ele é um cara que realmente dedica a vida a isso, sem esperar nada em troca. Parece clichê isso, mas eu não conheço ninguém que se encaixe melhor nessa posição do que ele.
>
> Ele é um cara que articula como professor da Universidade, ele é um coordenador de articulação entre a Universidade Federal do Ceará e as escolas públicas, ele é responsável por uma diretoria lá na universidade que trabalha com isso. Então trabalha nessa articulação política com o governo do estado, mas ele também é o cara que a gente pode contar para dar aula aqui para os nossos estudantes do primeiro, do terceiro ano do ensino médio. Vez por outra ele faz isso. O cara é um amigo que quando você precisa conversar, "olha eu não estou bem, preciso conversar" você pode contar com ele. Então ele é o grande, o grande responsável na minha visão. Por tudo isso que a gente tem feito e tem vivido aqui.
>
> Por isso eu preciso mesmo dar muita ênfase a atuação dele, porque a gente tem inclusive dificuldade para reconhecer isso em público, porque uma das características dele é que ele não aceita muito que a gente faça reconhecimento a ele. Ele não gosta disso.

O professor Manuel Andrade aparece em diversos momentos na narrativa de Elton: ensinando química para ele no grupo do PRECE quando ainda não era universitário e influenciando seu gosto pela matéria; na Universidade articulando o programa de estímulo a cooperação que o levou a voltar para casa nos fins de semana e continuar seu trabalho com o PRECE ; como articulador da parceria da UFC com a secretaria de educação para criação da Escola Alan Pinho Tabosa do qual é hoje diretor e como pessoa presente na vida da escola, de forma que ele parece ser uma referência muito importante na sua trajetória.

No percurso de Elton, podemos observar o processo pelo qual ele vai se engajando nesse movimento do PRECE e ampliando suas ações. Em seu discurso é interessante perceber sua sinceridade, quando narra que ao iniciar sua participação no PRECE enquanto estudante de ensino médio, não tinha clareza do que era o movimento, apenas desejava continuar estudando. Mesmo depois que entra na Universidade e passa a retornar para sua comunidade nos fins de semana, ele afirma que fazia isso junto com seus amigos e colegas de universidade, também com o interesse legítimo de retornar para sua comunidade e rever sua família. É a partir do sentimento de bem estar que encontra ao realizar esta ação que ele vai construindo seu compromisso ético, com a intencionalidade que hoje vemos claramente enunciada acima, como parte central de seu projeto de vida:

> Foi acontecendo naturalmente[6]. Eu fui participar, eu não conhecia nada [sobre o Prece]. Entrei na universidade e fui convidado a ajudar um grupo de outros estudantes a se preparar para entrar na universidade e primeiro eu comecei a fazer isso porque eu via também uma oportunidade de poder voltar para

6 Importante frisar que a palavra naturalmente aqui é utilizada em seu sentido coloquial e significa paulatinamente, aos poucos. Não em seu sentido científico que significaria um desenvolvimento de sua natureza ou biologia.

> Canafístula, para minha comunidade todos os finais de semana, porque era uma coisa importante para mim. Depois de um tempo eu comecei a entender que fazer esse trabalho, participar deste trabalho, [...] era uma coisa que me fazia bem. A gente começa a desenvolver empatia pelas pessoas, a gente começa a ter interesse e sentir que pode contribuir com o desenvolvimento da nossa comunidade, pode contribuir para mudar a realidade de outras pessoas, como a nossa está sendo mudada, transformada. Então é um sentimento muito bom de realização mesmo. [...]Eu vejo que tem um aprendizado enorme da importância que nós temos e podemos ter para melhorar a nossa comunidade.

Como analisamos no Capítulo 1, a intenção de contribuir para a coletividade não existe *a priori* em sua ação, que a princípio tinha como intenção o seu progresso e bem estar pessoal, ao contrário, esta intenção ética constrói-se a partir da ação. Há uma mudança gradual na intenção, que a princípio considera principalmente a si mesmo e em seguida passa a considerar cada vez mais o outro e a coletividade. Buscando compreender como se dá este processo de mudança, as palavras de Elton nos dão alguns indícios.

Esta mudança embora não seja planejada por Elton, não acontece espontaneamente, mas devido a um processo de aprendizagem, como ele afirma: "Um aprendizado enorme da importância que nós temos e podemos ter para melhorar nossa comunidade". Esta aprendizagem, no caso de Elton, acontece por meio da vivência, da experiência de fazer parte do grupo do PRECE. Este grupo, tem a intencionalidade de promover a colaboração e a solidariedade entre os jovens, e, portanto, embora Elton não possuísse, a princípio, um projeto pessoal nesta direção, ele interioriza (BERGER e LUCKMAN, 1984, p. 175) os valores do projeto coletivo do grupo que passa a fazer parte.

Mas embora Elton se aproprie subjetivamente de um projeto coletivo, ele faz uma escolha. Ele decide voltar a sua comunidade e contribuir com a formação de outros jovens e mais que isso ele sustenta a escolha de permanecer no PRECE como voluntário e a ampliar suas ações. A principal razão que o leva a fazer essa escolha segundo seu relato é o sentimento de bem estar que encontra nesta atividade:

> Desde quando eu entrei na universidade, [...] eu passei a retornar todos os finais de semana para minha comunidade, para o PRECE, nesse movimento de estudantes que eu falei e eu fui desenvolvendo a consciência de que eu retornar e contribuir com a continuação, retroalimentação desse processo, e contribuir para que outras pessoas tenham a oportunidade de entrar na universidade, muito mais do que um exercício de gratidão, ou além de ser um exercício de gratidão, porque eu passei pelo processo, é uma forma de fazer com que eu me sinta bem.
>
> Porque quando a gente faz alguma coisa pelas pessoas parece assim, que a pessoa está fazendo porque alguém fez por ela e ela se sente obrigada a fazer. Então eu não tenho esse sentimento de obrigação, é um sentimento de... é eu não sei assim diferenciar muito, é um sentimento de que eu faço porque aquilo me faz bem, então eu gosto de fazer.

Os sentimentos aparecem na sua fala como os grandes motivadores de suas

escolhas e eles vão se transformando. A princípio o seu gosto pelo estudo e desejo pessoal de progredir o fazem procurar o PRECE. Quando entra na Universidade o vínculo afetivo que tem com sua família e sua comunidade o levam a retornar aos fins de semana, e passa a contribuir com a formação de outros estudantes. O bem estar experimentado ao contribuir para o outro e em seguida o sentimento de realização pelo sucesso de sua ação na causa coletiva o levam a continuar nesta ação, intensificando sua participação progressivamente.

Os vínculos afetivos construídos no grupo de estudantes e o apoio desses amigos contribuem ainda mais para este engajamento progressivo:

> E eu tive desde que eu entrei no PRECE vários amigos que eram universitários e outros que estavam comigo e que eu tenho a sorte de trabalhar comigo hoje que são, muito mais do que referências, um grupo que a gente se apoia, que a gente se ajuda, que a gente pode contar quando está em dificuldade ou quando não está.

A partir da observação da trajetória de Elton podemos observar um papel central dos aspectos afetivos na construção de um projeto de vida ético. Estes aspectos serão aprofundados no próximo capítulo.

4 I FERNANDO SÉRGIO LEÃO CASTILHO

4.1 O caminho de Fernando

A história de Fernando inicia antes mesmo de seu nascimento, quando seu irmão mais velho, com apenas seis anos de idade é diagnosticado com um tumor no cérebro e sua mãe decide então ter outro filho: Fernando.

> Eu tinha um irmão que era oito anos mais velho do que eu. Quando meu irmão tinha seis anos, ou seja, dois anos antes de eu nascer, ele foi diagnosticado com um tumor no cérebro. Então o médico neurocirurgião, [...] realizou a cirurgia, isso em 1962. Abre a cabeça do meu irmão, fecha a cabeça do meu irmão e diz para minha mãe: é um tumor cerebral, mas não dá para operar. Você reze que a ciência corra mais rápido que esse tumor. E seria bom você ter um outro filho, porque aí você se preocupa com outra coisa. [risos] Eu sempre enchi o saco da minha mãe com essa história dizendo que eu nasci por receita médica. Foi o médico que mandou [risos].

Fernando Sérgio Leão Castilho nasce em 19 de junho 1964, dois anos depois que seu irmão é diagnosticado com o tumor e apenas dois meses depois do início da ditadura militar no Brasil. Esses dois fatos serão importantes na sua vida. Fernando é filho de um policial militar do DOPs (Departamento de Ordem Política Social), órgão responsável pela perseguição dos opositores ao regime militar, como Fernando nos conta: “Meu pai não só era do DOPS, mas ele era da equipe do Delegado Fleury, não sei se você ouviu falar, o mais sanguinário dos torturadores do DOPS”. A família de sua mãe ao contrário tinha uma

orientação política de esquerda:

> Esse olhar de esquerda era muito presente na família da minha mãe, meus avós. Minha mãe sempre foi uma mulher muito politizada.
>
> Meu avô, minha avó e minha própria mãe eram muito simpáticos ao Leonel Brizola, do PTB.

Seus pais se divorciam quando ele tem apenas cinco anos de idade e sua mãe com dois filhos, sendo ainda um deles doente, vai em busca do sustento da família iniciando sua vida profissional como operária de fábrica:

> Minha mãe sem formação, precisando cuidar de dois filhos, sendo um doente, o que ela vai fazer? Ela vai ser operária, vai trabalhar em fábrica. O primeiro emprego da minha mãe foi na Colgate, o trabalho dela era colocar os tubos de pasta de dente dentro da embalagem de papelão.

Ela progride, fazendo cursos trabalhando como vendedora e finalmente abrindo seu próprio negócio. Fernando nos conta que a situação financeira de sua família mudou muitas vezes durante sua infância. “Minha mãe tem uma trajetória de vida bem interessante no aspecto de ganhar o pão. Ela ficou rica muitas vezes e faliu três vezes. De 1970 a 82, neste período de 12 anos, ela faliu três vezes.”

Apesar destes fatos difíceis e de uma aparente instabilidade no seu lar, Fernando não conta sua infância com nenhum pesar e em nenhum momento adjetiva este período de sua vida como difícil. Também não narra lembranças de uma infância feliz, o que nos leva a vislumbrar, analisando o contexto, um ambiente de conflito antes da separação de seus pais e de dificuldades financeiras após a separação. No entanto, as possíveis memórias de conflitos no lar, ou mesmo do próprio processo de divórcio, não aparecem como marcas na vida de Fernando. Ele fala do assunto com muita tranquilidade e leveza, sem carga emocional negativa, ao mesmo tempo não evita o tema, que ele mesmo traz à conversa, o que nos leva a entender que estas possíveis situações de conflito não o marcaram de forma importante. Com relação as oscilações financeiras, Fernando significa estas mudanças de forma positiva:

> Eu soube o que era uma vida de gente de muita grana, viajar quando quisesse, minha mãe trocava o carro todo ano... E as vezes que a gente estava quebrado, sem grana. Então isso me deu uma tranquilidade frente a essas oscilações da vida.

Fernando narra um ambiente de muita liberdade religiosa na sua família e um sentimento de tranquilidade, amizade e familiaridade relacionado a experiência com as questões espirituais na infância, que lhe trouxeram uma visão flexível e positiva da religião:

> Era uma coisa meio anárquica em casa. Minha avó católica, católica de ir para missa, minha mãe umbandista médium, mas ela não era ligada a nenhum

templo umbandista, as atividades religiosas ocorriam em casa. Minha mãe recebia os espíritos em casa e a gente conversava, e a gente fazia coisas. Então desde pequeno eu tive essa ligação com o mundo extracorpóreo, vamos dizer assim, mas de uma forma tranquila. Quem eram os espíritos, os guias? Eram amigos. Não tinha essa coisa "o espírito que baixou". Era coisa corriqueira.

> Acho que isso acaba gerando em mim essa mente um pouco mais flexível ou menos intolerante a esses aspectos religiosos. Acho que isso acaba refletindo um pouco mais na frente, quando eu estava com meu tio em Belo Horizonte e decidi estudar todas as religiões e conhecer muito todas as religiões e isso vai abrindo caminhos.

Fernando fala também da influência política que sofre desde a infância, e acredita que seu desejo de mudança começa muito cedo. Narra seu primeiro "ato de militância política" ainda com nove anos de idade:

> A primeira 'coisa de militância' que eu me lembro eu tinha 9 anos e 10 meses de idade. E aí já é o cacoete de historiador. Porque eu tinha 9 anos e pouco quando eu peguei o meu 'radinho', chamei meus amigos de rua, liguei o rádio, estava acontecendo a posse do presidente Ernesto Geisel e eu e meus amigos ficamos vaiando o rádio. Pronto, tudo começou aí.

A escola quase não aparece quando fala de sua infância. Nas suas recordações o ensino fundamental aparece como uma experiência negativa, apenas no ensino médio essa relação com a escola vai mudar:

> A escola durante o ensino fundamental basicamente só atrapalhou [risos]! A escola só foi para mim um referencial positivo no ensino médio. Mas os oito anos de primário e ginásio foram tempos terríveis, no sentido de ser um lugar que pouco mobilizava.

Aos 11 anos Fernando muda-se para Belo Horizonte (MG) e vai morar com seu tio Nelson, seguido depois por sua mãe e seu irmão. Ele considera esse período fundamental para a sua vida:

> Então ginásio e colegial eu fiz em Belo Horizonte (BH), convivendo muito próximo com esse meu tio. Passei sete anos em BH e foram anos seminais na minha vida. Poucos anos [...]mas foram verdadeiramente fundamentais na minha vida, essa minha convivência com esse meu tio, com a cidade de BH, com o movimento estudantil em BH [...] tive essa oportunidade de nesses sete anos ter uma vida muito viva em BH.

Seu tio é para ele uma grande referência, tanto em termos intelectuais e culturais como de posicionamento de vida. Embora ele não use a palavra, seu tio aparece em seu discurso diversas vezes na figura de um pai. Traz a presença deste tio em muitos momentos de sua narrativa, como alguém que lhe marcou muito positivamente e que é até hoje uma referência para ele:

Minha mãe separou-se de meu pai eu era muito pequeno, eu tinha cinco anos. E quando eu tinha onze anos eu fui para Belo Horizonte e comecei a conviver com meu tio. Esse meu tio é fundamental na minha formação como pessoa. Nelson, Nelsinho.

Tio Nelsinho era uma referência na minha família. Ele sempre foi o intelectual da família. Foi ele que me ensinou a gostar de cinema, de música clássica. Ele quem me ensinou a observar com mais cuidado a MPB. Ele é uma referência cultural na minha vida, ele que me fez olhar para o pensamento de esquerda, para o comunismo, o socialismo. Tio Nelsinho é essa referência, essa sorte que eu tive de ter ele do meu lado.

Era um convívio muito intenso com esse tio que eu admirei muito, que foi e ainda é uma grande referência para mim em termos de cultura, de posicionamento de vida, ele foi e ele é ainda, porque está vivo, uma referência para mim.

Meu tio trouxe a teoria, me apresentou Karl Marx. Quando eu tinha 15 anos, me colocou para ler o Capital, o manifesto comunista. Meu tio tem esta questão intelectual muito forte.

Além da influência benéfica de seu tio, estes anos em Belo Horizonte são anos de muitas descobertas para Fernando. A escola, que no ensino fundamental era um espaço desestimulante, no ensino médio se torna um ambiente de aprendizado mais significativo, especialmente porque Fernando descobre seu gosto pela história, a partir de um livro dado por sua professora.

A questão com a história surge na escola. Lembra que eu falei, fundamental 1 e 2 foram uma porcaria? Mas o ensino médio foi bem legal. Eu me lembro a primeira semana de aula, no 1º ano do colegial. [...] que falei para a professora de história: "Você não vai ter trabalho comigo, eu sento na primeira carteira, mas eu quero te dizer duas coisas: primeiro eu não faço lição de casa e segundo eu acho que estudar história é uma das maiores perdas de tempo que um estudante pode ter". Imagine a petulância do sujeito, de falar isso para a professora no primeiro dia de aula [risos].[...] Eu achei bonito porque ela me perguntou: "Mas por que você acha que estudar história é uma perda de tempo?" E eu fui falar da história dos referenciais que eu tinha no ensino fundamental 1 e 2: "Estudar nome, data, lugar? E o que aconteceu? Isso não tem a menor importância!" Ela não me respondeu nada, ela não abriu a boca, ela só ouviu e passou para o outro aluno.

Na aula seguinte ela chega e estou sentado na primeira carteira [...] e de frente pra porta, ela entrou na sala, não falou bom dia, nem oi, nem nada. Ela jogou um livro na mesa e falou: "Isso é história." E foi para mesa dela. Era um livro da professora Gilda de Melo e Souza que era mulher do Antônio Cândido. Ela fez uma observação da história do Brasil através das roupas. Eu peguei este livro, eu devorei. Era um livro acadêmico, tese de pós-doutorado da Gilda. E eu li este livro em dois dias! Devorei o livro! E foi aí que eu descobri a história. Graças ao livro, e graças a essa professora. Foi aí que eu falei, vou fazer história.

A participação no movimento estudantil, o envolvimento com a União Municipal dos Estudantes de Belo Horizonte (UMES) e suas lutas sociais, aparece também como fator

importante para sua formação política e para contribuir com o sentimento de que sua ação poderia fazer alguma diferença:

> Então eu cresci um bocado fui para Belo Horizonte estudar lá, me envolvi com política estudantil, e tudo mais. [...] Então eu sempre estive envolvido, sempre tive essa questão de achar que a minha ação de alguma forma poderia mudar alguma coisa.
>
> Eu sempre vim das lutas sociais. Participei da UMES, fui secretário geral da UMES em Belo Horizonte.

O seu interesse pelas religiões também se aprofunda nesta época e Fernando resolve conhecer os livros sagrados de diversas religiões:

> As questões religiosas começaram a me chamar atenção em determinado momento. E me chamavam a atenção muito mais por um fator intelectual do que por um aspecto de fé ou qualquer outra coisa. Eu lembro quando eu tinha uns 15 anos, eu tomei a decisão prepotente de que ia conhecer os principais livros sagrados. E eu obviamente começo com a Bíblia, e leio Bhagavad Gita, fui ler um monte de coisas. Passei um bom tempo só lendo livros de filosofia de religião.

É em Belo Horizonte também que seu irmão é operado do tumor cerebral, tendo expectativa de viver mais, o que ao mesmo tempo lhe traz esperança e também o senso de dever e responsabilidade no cuidado do irmão.

> E quando a gente vai para Belo Horizonte, tem um médico que desenvolveu uma técnica de cirurgia, já em 75, veja, doze anos depois. O tumor do meu irmão em 1962 era do tamanho de um grão de arroz, quando foi operar em 75 era do tamanho de uma laranja. Imagina, uma laranja dentro da cabeça do meu irmão! E esse médico fez a cirurgia e curou meu irmão, deu toda essa esperança para ele. Mas desde sempre na minha família era assim "Você tem um irmão, nessa condição que se um dia sua mãe morrer quem vai cuidar dele é você, tá legal?" "Ok, tá legal".

Esse senso de dever e responsabilidade se torna crescente neste período de adolescência em que sua mãe começa a compartilhar com ele as responsabilidades de um adulto, como ele conta neste episódio:

> Minha família enfim volta pra São Paulo, porque minha mãe tinha recebido uma proposta de emprego muito sedutora. Na verdade, ela volta para São Paulo em 1981 e eu estava no último ano do Ensino Médio, terceiro ano colegial. Eu falei para ela que não dava para eu voltar. Imagina, largar o estudo até começar a me acostumar tudo de novo, não dá. Minha mãe era um espírito muito livre: "Então você fica aí em casa, eu e seu irmão vamos pra São Paulo e depois no final do ano você vende a casa, tá legal?" Ela fala isso para um moleque de 17 anos [risos].

Terminando o ensino médio, Fernando já sabia que queria fazer faculdade de História, mas o momento financeiro da família exigia que ele trabalhasse para ajudar nos

custos da casa e ele opta por fazer administração de empresas:

> Quando eu terminei o ensino médio, na época do vestibular, eu já queria fazer história como curso acadêmico, mas eu não fiz porque minha família estava naquela crise de grana e em algum momento minha mãe falou para mim: “Olha, você precisa de um curso que você ajude em casa, que você possa trabalhar rápido e por uma grana em casa. Ou pelo menos, se não por uma grana em casa, você cuidar de si e desafogar os custos da casa”. Foi aí que fui fazer administração. Mas o sonho da história estava ali presente, esse tempo todo.

Comentando seus sentimentos sobre a situação de ter que abrir mão de fazer o curso que realmente queria, para ganhar dinheiro e ajudar a família, Fernando não relata sentimento de revolta ou mesmo de sentir-se pressionado ou coagido. Entende como algo momentâneo e que era necessário: “Em nenhum momento quando eu tive que abrir mão, naquele momento, de fazer história para fazer administração eu pensei: ‘Ó a minha contribuição, como eu sou um sofredor’. Era o que precisava ser feito.”

Fernando faz o curso de Administração na FAAP, lá se envolve também com política estudantil por meio do centro acadêmico. Começa a trabalhar no departamento de marketing de um banco e quando já está estável financeiramente, decide estudar história.

> Quando eu já estava no banco, estável, eu falei: “Bom vou fazer história”. E quando eu entrei na faculdade para fazer história, descobri que era isso que eu queria fazer mesmo. Então eu saí do banco e fui dar aula.

Na faculdade de História da USP Fernando entra em embate com diversos professores que o desestimulam a se tornar professor de escola e focam apenas na pesquisa e na carreira acadêmica e fica “famoso” ainda no primeiro ano de Faculdade por estas discussões:

> Eu achava um absurdo a USP ser uma escola pública e formar acadêmicos e não formar professores, formar pesquisadores. Então foi uma outra briga muito interessante que eu arrumei dentro da USP, eu passei num ano, uma semana brigando com quase todos os professores. Eu acabei ficando famoso, da pior forma possível na faculdade, quando numa aula na segunda-feira a professora estava falando da carreira acadêmica, e eu falei para professora: “Não estou interessado nisso, eu quero dar aula, eu quero dar aula para escola.” E ela falou: “Isso é um absurdo você está na melhor Universidade, na melhor faculdade de história do hemisfério sul, você vai desperdiçar...” E eu comecei a brigar com ela, de um apontar dedo no nariz do outro, dentro da sala. Enfim terminou. No dia seguinte, entrava outro professor e olhava para mim e dizia: “Você é aquele que quer ser professorzinho?” E começava outra briga.

Mas a faculdade é marcada também por histórias bonitas e afetivas com professores que admira muito e que são referências para ele. Fernando nos conta de seu encontro com o professor Ricardo Mário Gonçalves, um dos professores com quem ele se identifica

na universidade e de quem se torna amigo no futuro, sobretudo depois que conhece o budismo:

> Só teve um professor, e veja que coincidência, você está preparada para as coincidências, era meu professor de história das religiões, professor Ricardo Mário Gonçalves. E eu pensei: “De novo, já vem outro, até o professor Ricardo vai vir me encher o saco”. Ele falou: “Fernando, você tem razão.” Ele só falou isso, e foi para mesa dele. O professor Ricardo Mário Gonçalves, eu não sabia à época, ele era meu professor de história das religiões, ele foi o primeiro budista do Brasil, brasileiro. Ele é, até hoje, reverendo, dentro de uma tradição japonesa do Budismo, o budismo shin. É um cara super respeitado dentro do budismo, grande, grande mestre tradutor de obras do budismo japonês, tradutor de japonês. Um monstro dentro do budismo. Inclusive está sendo feito um documentário com ele hoje. Então assim, é “o cara”. Mas eu só fui saber isso depois que eu saí da universidade, depois que eu fui reencontrar com ele. Professor Ricardo é meu amigo hoje “de facebook”, a gente conversa, se fala.

Conta também da experiência marcante que teve ao conhecer a professora Gilda de Melo Neto, autora do livro dado por sua professora de ensino médio, que o inspirou a decidir pela história como caminho profissional e de estudo. Fernando conhece a professora Gilda a partir de sua filha Laura de Melo e Souza, professora da faculdade de história com quem Fernando constrói uma relação de amizade.

> Então vem a coincidência das coincidências, aquelas coisas que parecem filme. [...] estou tendo aula de história moderna com uma professora chamada Laura de Melo e Souza. Passou um tempo, e eu observei, Laura de Melo e Souza, será que é parente da Gilda? E eu perguntei para ela: Laura, você é parente da Gilda de Melo e Souza? E ela me responde: a Gilda de Melo e Souza é minha mãe! Então eu falei: É por causa da sua mãe que eu estou aqui, contei essa história para ela. [7].
>
> E foi a coisa mais linda, ela se emocionou muito. Ela me levou na casa, e eu pude conhecer a professora Gilda, pude conhecer o professor Antônio Cândido e contar essa história para ela. E me lembro, ela uma pessoa já de idade assim e ela disse: “Mas você era muito petulante, menino!” [risos] mas é isso, essas coisas acontecem, por isso eu te falo que tenho muita sorte!

Fernando conta essas histórias com muita alegria e um sentimento profundo de gratidão por ter vivido esses momentos. No segundo ano da faculdade de história Fernando pede demissão do banco e vai trabalhar como professor de História em uma escola particular:

> Eu estava no segundo ano da faculdade eu pedi as contas do banco para dar aula. Mas eu era tão fora, eu sou tão sem noção, que eu saí do banco em abril. Mas nenhuma escola contrata professor em abril! E eu só fui arranjar emprego

7 A história do livro de Gilda Melo e Souza que recebeu de sua professora no ensino médio e despertou seu interesse pela história.

> em janeiro do outro ano. Eu entrei nesta escola, [...] que estava abrindo Ensino Médio naquele ano [...]. E eu conversando com a diretora ela falou: "Mas você está no segundo ano. E eu falei: "Pois é estou no segundo ano, mas eu já fiz administração, etc. etc." Enfim, convenci a mulher a me contratar mesmo estando só no segundo ano da faculdade. E foi nesta escola que eu fiquei 13 anos. [...]. Foi lá que eu fui ser professor, coordenador, fui diretor, fui amigo. Sou extremamente grato a ela, ela me ensinou muito dentro da educação. Professora Sueli Conte, Sueli Maria Bravi Conte. Fui padrinho de casamento da filha dela.

Nesta escola Fernando desenvolve de maneira muito criativa seu trabalho pedagógico com os jovens, despertando o interesse dos alunos e chamando atenção da dona da escola em que trabalhava. É convidado então para ser coordenador de área e em seguida coordenador pedagógico e diretor. Fernando realiza uma grande transformação nas práticas pedagógicas da escola, mas depois de alguns anos na direção decide voltar para sala de aula, para o trabalho que lhe trazia mais satisfação pessoal: "Eu deixei de ser diretor para voltar a ser professor, porque na escola que eu trabalhava eu fui coordenador de área, coordenador pedagógico, diretor e uma hora eu falei não, eu quero dar aula, meu negócio é dar aula."

Neste período também, sua mãe falece e Fernando encontra grande conforto no exercício da docência.

> Minha mãe morreu no dia 30 de abril. Era uma quinta-feira. Primeiro de maio foi uma sexta-feira e foi feriado. Segunda-feira eu estava dando aula. Isso dá a exata dimensão do que é a escola para mim, eu tinha certeza que se eu ficasse em casa eu ia ficar doido. Naquele momento que eu estava na escola, eu estava com meus alunos e a dor pela perda da minha mãe estava um pouco amortecida, eu tinha que cuidar deles.

Neste relato fica evidente o prazer que Fernando sente em ser professor. Este bem estar que relata aqui, a alegria de cuidar de seus alunos, de ensinar, é algo repetido em toda sua trajetória profissional. Apesar de ao longo de sua carreira ter trabalhado em ambientes difíceis e ter muitas críticas a estrutura escolar, no encontro com os jovens e na construção da relação e do conhecimento com eles encontra sua maior satisfação.

> Eu sempre gostei de dar aula, muitas vezes eu não gostava da escola. Quando eu entrava na sala de aula e dava o bom dia para os estudantes, era uma outra coisa eu não estava naquela escola, eu estava na minha sala. Eu já trabalhei em escolas horrorosas, mas isto era como... quando eu fechava as portas da sala eu me transportasse para o meu mundo, meu, dos estudantes, fazer a aula, ensinar, brigar, dar bronca, fazer tudo que acontece dentro de uma sala de aula. Tudo aquilo era muito mais interessante do que a própria instituição em si. Por isso eu nunca liguei muito para a instituição.

Após a morte de sua mãe, Fernando e sua esposa assumem a responsabilidade pelo cuidado de seu irmão mais velho, que passa a morar com eles. Fernando nos conta

que esta responsabilidade é compartilhada com Eliane, sua companheira, já desde os primeiros encontros de namoro: "É engraçado que a primeira vez que eu saí com Eliane eu contei essa história pra ela. 'Olha você não vai casar comigo' – olha só já falava em casar a primeira vez que saí com ela – 'Você vai casar comigo e com meu irmão, tá legal?'" Ela acolhe esta responsabilidade de cuidado do cunhado em grande parceria com ele. Quando já está muito doente, seu irmão é internado em uma casa de repouso e falece em 2010.

Ao falar sobre seus sentimentos a respeito da doença do seu irmão, Fernando diz que seu pensamento era muito pragmático, e que fazia o que precisava ser feito. Não narra sentimentos de sacrifício pessoal ou pesar, e igualmente não descreve a situação de maneira romântica, como um momento de alegria ou crescimento pessoal. Fala da necessidade e inevitabilidade do fato que ele aceita como um fato natural da vida e conta também com muita ternura o episódio em que seu irmão escolhe seu nome:

> Não via como um peso... Sabe assim: o peixe reclama de estar molhado? Ele tem essa condição, eu já nasci nessa família, então para mim era muito natural, sempre foi, não era um peso. [...]
>
> Meu nome é Fernando Sérgio, esse Sérgio quem me deu foi ele. Um amigo dele chamava Sérgio. Minha mãe quando estava grávida de mim sabia que eu ia chamar se fosse menino Fernando, se fosse menina Fernanda, ele chamava Antônio Carlos, ele tinha dois nomes, ela falou: "Ah você chama Antônio Carlos e ele vai ter dois nomes". Ela perguntou para ele: "Vai chamar Fernando o que?" E ele falou: "Vai chamar Fernando Sérgio". Porque ele tinha um amiguinho na escola que ele mais gostava, que chamava Sérgio. [sorriso] enfim... meu nome... não tinha peso.

Seu irmão morre em 2010 e isso dá a Fernando a liberdade de sair de São Paulo, algo que era seu desejo.

> A perda do meu irmão... abriu possibilidades. Quando meu irmão enfim morre eu vejo que eu posso transitar. Eu não podia viajar e levar meu irmão. São Paulo é uma cidade que tem todas as condições, os melhores hospitais, os melhores médicos, as melhores escolas que podiam me pagar os melhores salários para eu poder pagar esses melhores médicos. Então ficar em São Paulo era isso. Quando meu irmão morre e eu não tenho mais essa preocupação com ele, isso me dá liberdade de sair de São Paulo e ganhar 30% do que eu ganhava em São Paulo em Maceió. Ufa! Porque era basicamente isso, meu salário, que eu ganhava em São Paulo, 70% era para as questões do meu irmão. Era para pagar hospital, remédios, mais para frente alimentação, acompanhante, casa de repouso, era pra isso que ia minha grana. Quando meu irmão morre, eu posso abrir mão desses 70%, posso ganhar menos, posso ir pra Maceió.

Cinco anos antes da morte de seu irmão, já em 2005, Fernando conhece o Lama Padma Santem e começa sua trajetória no budismo. Passa a frequentar com assiduidade o Centro de Estudos Budistas Bodisatva (CEBB) do qual se torna coordenador voluntário em 2007. Em 2010, com a morte de seu irmão Fernando decide dedicar sua vida ao budismo:

> Em fevereiro de 2010 meu irmão morre, em julho de 2010 eu estou indo pra Maceió. Eu vou para Maceió para abrir um CEBB lá. Em 2010 é então o ano que eu falo: vai ser no Budismo, vai ser atendendo os sonhos do Lama. Então é em 2010 que eu saio de São Paulo, de uma baita escola, desta vida classe média clássica de São Paulo e vou fazer outras coisas.

Em 2013, morando em Maceió e trabalhando ainda como professor em uma escola, o Lama Padma Santem o convida para ser diretor da Escola Vila Verde em Alto do Paraíso de Goiás (GO). Fernando passa a morar em uma comunidade budista, onde tem casa e alimentação e trabalha como diretor voluntário da escola e do Instituto Caminho do Meio.

A Escola Vila Verde em um ano e meio de trabalho de Fernando como diretor passa, entre outros reconhecimentos, a ser reconhecida como referência de inovação e criatividade pelo MEC.

4.2 O Projeto de vida ético de Fernando

O trabalho na Escola Vila Verde e no Instituto Caminho do Meio para Fernando parece ser o coroamento de toda sua trajetória, tanto na vida pessoal como na educação. Ele descreve uma profunda satisfação pessoal em realizar suas atividades que hoje se dividem em diversos campos: "desde organizar a brigada de combate ao incêndio [períodos de queimadas no cerrado], acompanhar cursos de agricultura de agrofloresta, acompanhar as práticas do CEBB de organização de retiros", até a gestão pedagógica e administrativa da escola e do Instituto.

> Eu me sinto muito animado! Tem um fogo! Eu te falei que eu estou há um ano e meio nesta situação de me dedicar ao Instituto Caminho do Meio, CEBB. Ontem mesmo terminou aqui um curso com o Gustavo Gitti e a gente conversando eu falei: Cara, não é nem trabalho isso! Não posso considerar isso trabalho, é uma atividade que me dá prazer e que me preenche de tal forma que chamar isso de trabalho é sacanagem, [risos] é uma coisa muito prazerosa.
>
> A gente estava falando sobre férias, é isso. Então eu falei: "Perspectiva de férias? Tira férias quem trabalha! Eu não trabalho." Isso não é trabalho para mim. É uma atividade que eu sinto o maior prazer em fazer. Não dá nem vontade de tirar férias. Nas férias já fico pensando em outras coisas.

Fernando vê nessas atividades do CEEB, do Instituto e da Escola a realização de sua principal meta de vida hoje, a sua elevação espiritual:

> Em primeiro lugar eu tenho minha própria caminhada espiritual, o meu compromisso comigo mesmo, dentro das minhas práticas espirituais e o meu caminho rumo a iluminação [risos].Que eu coloco verdadeiramente como o pano de fundo de tudo isso. Porque quando eu olho e penso eu não consigo diferenciar minha atividade na escola, minha atividade no instituto, minha atividade no CEBB, enfim, separado disso. Para mim, tudo é prática. [...]
>
> Então em primeiro, segundo e terceiro lugar está esse meu compromisso

> com a prática espiritual, não que as outras não sejam importantes, as outras também são. Não sei se eu consegui me fazer claro nesse ponto. A minha prática de vida é a minha prática espiritual também, não há dissociação por isso que não é trabalho, sabe?

A compaixão aparece como um valor central deste projeto de vida, tanto no sentido de desenvolve-la em si mesmo como de ensiná-la aos outros: “[A mudança que gostaria de ver no mundo é] fundamentalmente que as relações se estabelecessem com um olhar mais compassivo. [...] Esclarecer cada vez mais, fortalecer cada vez mais um olhar compassivo nas pessoas, eu acho que isso também é uma coisa que me move.”

E entende a compaixão e os demais valores como elementos que precisam ser vividos e que não podem ser ensinados com palavras:

> A grande força de mudança de pensamento, de mudança de atitude é através da nossa própria atuação.
>
> É essa atuação que a gente busca ter dentro do Instituto, e não sou só eu. É a Eliane também fazendo isso e todo mundo. O Instituto funciona um pouco dessa forma, que enfim é o que Lama Santem ensina para gente. O Lama Santem tem essa expressãozinha que eu acho muito legal que é assim: ensinar pelas costas. Ensinar pela frente é quanto você fica de frente para alguém, falando. Ensinar pelas costas é quando você vira as costas para esta pessoa e começa a agir e ela fica olhando você. E ela vai vendo a coerência entre aquilo que você faz e aquilo que você fala. E aí sim a gente tem essa validação da fala. Então é o “ensinar pelas costas,” que o Lama Santem fala.

Quando perguntamos os sentimentos que tem em relação a este projeto que desenhou para sua vida ele nos responde: “É uma busca, é ao mesmo tempo, uma confiança [...] e enfim uma felicidade. Uma felicidade profunda nisso tudo.”

A construção deste projeto de vida, que hoje parece harmonizar, integrar e dar sentido a todos os aspectos da vida de Fernando, apesar de, por vezes parecer coerente e linear aconteceu de forma bastante complexa, com conflitos e rupturas importantes.

O projeto de vida de Fernando começa a se delinear no seio de sua família, quando ainda na infância e na adolescência ele busca fazer sentido de sua vida por meio da luta pela democracia. O momento histórico em que nasce, apenas dois meses após o início do regime militar e o posicionamento político de sua família contrário a ditadura, fazem despertar ainda muito cedo em Fernando o desejo de transformação política e social e um senso de compromisso e de participação nesta transformação.

A influência de sua mãe, uma mulher simples, mas politizada e de seu tio, um intelectual de esquerda que lhe apresenta Marx ainda na adolescência, evidenciam um contexto familiar muito efervescente para as questões políticas, tanto no sentido dos valores de justiça social que aparecem desde a primeira infância por meio de sua mãe, como no sentido intelectual das teorias sociais, já na adolescência e na juventude tendo seu tio como mediador. É o que narra Fernando ao compartilhar seu entendimento de como

se forma seu pensamento político de esquerda:

> Por influência da minha mãe. Ela se separou do meu pai eu fiquei ouvindo minha mãe e meus avós. [...] Esse olhar de esquerda era muito presente na família da minha mãe, meus avós. Minha mãe sempre foi uma mulher muito politizada, mas ela tinha o ímpeto, ela tinha a questão da justiça social muito forte. Meu tio trouxe a teoria, me apresentou Karl Marx quando eu tinha 15 anos, me colocou para ler o Capital, o manifesto comunista. Meu tio tem esta questão intelectual muito forte.
>
> A minha mãe tinha essa questão do coração, ela era coração. Se perguntasse para ela das raízes do socialismo ela não estava nem aí para as raízes do socialismo, ela só achava que era um absurdo que um empresário ganhasse milhões e o peão da fábrica ganhasse tostões. Ela tinha esse olhar, mas não tinha um olhar acadêmico. Minha mãe não teve uma vida acadêmica. Naquela época era assim, a mulher casava, e depois que casava não estudava, cuidava da casa. Ela sempre falou pra gente dessa frustração, ela queria ser advogada e nunca pode. Casou e depois se separou e teve que cuidar dos filhos.
>
> Meu tio é que tinha a formação acadêmica. Minha família não era comunista, era um centro-esquerda. Dos partidos pré-revolução ela era muito simpática ao PDT, ao Leonel Brizola, eles tinham esse olhar menos conservador e mais a esquerda. O comunismo entra na minha vida já em Belo Horizonte, já a partir desse meu tio.

Importante observar o papel central que o sentimento de sua mãe tem na formação política de Fernando. O “ímpeto”, o “coração”, a indignação com a injustiça social e o desejo dessa mesma justiça presentes em sua mãe na infância formam um campo intuitivo que se aprofunda com a reflexão teórica trazida por seu tio na adolescência. Podemos até mesmo afirmar que esse clima ou ambiente emocional da sua infância é o disparador do interesse de suas buscas políticas futuras.

Em sua militância política observamos também, mais uma vez, que a ação precede a consciência da ação, precede a intenção. Isso fica evidente no relato do seu primeiro “ato de militância”, com apenas nove anos quando mobilizado pelo sentimento de indignação que predominava em sua família contra a ditadura convoca seus amigos de rua para vaiar a posse do presidente Geisel. Sobre seu desejo de transformação social afirma: “tudo começou aí!”

No entanto, embora esta intenção não exista *a priori* em Fernando, ela não acontece espontaneamente. A intencionalidade de um projeto coletivo de sociedade, está presente por meio de sua mãe e mais tarde de seu tio cujos valores são interiorizados por Fernando. A sua intenção nasce da apropriação subjetiva (BERGER e LUCKMAN, 1984, p. 178) dos valores do meio social em que está inserido e tem o sentimento como grande disparador. No caso de Fernando, a indignação é o sentimento que predomina na sua infância e juventude.

Esta indignação, que constrói uma personalidade juvenil transgressora aparece inúmeras vezes na sua fala, como momentos que ele chama de “petulância”: no episódio

em que enfrenta a professora de história antes mesmo de conhecê-la, indignado com a falta de sentido que esta matéria tem até então para ele; já como universitário quando entra em embate com professores da faculdade de história que focam apenas na pesquisa acadêmica e desvalorizam o professor de escola e mesmo nos atos políticos como representante da UMES em plena ditadura. Fernando parece sempre defender o que acredita com muita veemência.

Mas para além da herança política de sua família, Fernando busca ao longo de sua trajetória uma coerência interna entre o que diz e o que faz, que lhe traz uma grande satisfação pessoal e que o leva a fazer escolhas não convencionais. Apesar da estabilidade financeira que encontra no banco, ele escolhe fazer história. Dentro da universidade ainda que apresentasse claramente condições de seguir uma carreira acadêmica, escolhe a carreira de professor de escola. Quando está na direção de uma escola, ao sentir que seu lugar de satisfação é junto aos estudantes, volta para a sala de aula, e assim por diante. Fernando parece sempre buscar o que Machado chama de integridade (MACHADO, 2006) nesta coerência almejada.

Ele nos relata, no entanto, o apoio de sua companheira Eliane nessas decisões de ruptura que tomou em sua vida como um elemento fundamental:

> Eu sou casado ao mesmo tempo que eu fui professor, então 27 anos. [...] Todas essas decisões de ruptura, que seriam rupturas não ortodoxas, digamos assim, numa visão mais convencional, [...] desde sair do banco a deixar de ser diretor, a sair de São Paulo para Maceió, a sair de Maceió e ir para Alto de Paraíso, sempre teve um fator muito importante que foi a Eliane. O apoio dela. E falar de Eliane como companheira, muito mais do que o politicamente correto. Eliane é minha companheira porque ela me acompanha mesmo, ela está ali, a gente está olhando na mesma direção, para o mesmo lado. E olhar para o mesmo lado facilita. Quando a gente vai querer dar o salto, esse salto a gente consegue. É que nem trapezista, o trapezista só dá o salto porque sabe que do outro lado tem alguém segurando. Então eu largo meus trapézios porque tem sempre Eliane me segurando lá do outro lado, de alguma forma. Ela está sempre ali do lado, então ela é uma pessoa fundamental também nesses processos.

Mais uma vez o afeto aparece como um elemento importante de sua trajetória.

Sua escolha profissional também não é linear e não se dá *a priori*. Fernando já tinha feito a primeira faculdade, de administração com a intenção de conseguir sua independência financeira e ajudar sua família. Em seguida, decide fazer história, pelo interesse e gosto que tinha por esta área do conhecimento, despertado por sua professora do ensino médio.

Depois que entra na Faculdade de História da USP o intelectualismo da universidade começa a incomoda-lo, especialmente pelos valores que ele traz das lutas sociais do movimento estudantil. Fernando faz sua escolha pela profissão docente, movido pelo sentimento de indignação e por uma moral deontológica. No entanto, apesar de uma

escolha inicial fundada na indignação e no dever, Fernando encontra nesta escolha um propósito para sua vida, um sentimento de bem estar profundo, de realização profissional que irá sustentar esta escolha e marcar toda sua trajetória enquanto professor. É o que podemos perceber quando Fernando afirma "Pois é, no primeiro dia que eu pisei numa sala de aula falei assim: não saio daqui mais." Ou nos trechos em que fala do prazer que sente no encontro com seus alunos:

> Isto era como... quando eu fechava as portas da sala eu me transportasse para o meu mundo, meu, dos estudantes, fazer a aula, ensinar, brigar, dar bronca, fazer tudo que acontece dentro de uma sala de aula. Tudo aquilo era muito mais interessante do que a própria instituição em si.

Ou ainda quando destaca o prazer que sente em trabalhar hoje em Alto do Paraíso.

> Cara, não é nem trabalho isso! Não posso considerar isso trabalho, é uma atividade que me dá prazer e que me preenche de tal forma que chamar isso de trabalho é sacanagem, [risos] é uma coisa muito prazerosa.

A educação pelo ensino da história, seu papel na formação política dos alunos torna-se uma meta essencial no seu projeto de vida por um longo período e fonte de grande satisfação pessoal. Em um dado momento, Fernando nos conta que passa a voltar seu olhar sobre si mesmo e buscar na religião e mais profundamente no budismo o conhecimento para aprofundar este olhar.

> Então eu sempre estive envolvido, sempre tive essa questão de achar que a minha ação de alguma forma poderia mudar alguma coisa. Isso passa por fases, então chegou uma hora que as questões da política ficaram embaçadas na minha vida, na minha frente. Voltamos a democracia, então, acho que essa página de política já está bem, então vamos olhar para dentro um pouco. E então eu começo a ter essa busca interna.
>
> [...] E aí a coisa foi fluindo, da paixão infanto-juvenil pela política, pelo embate, pelas discussões, essa chama virou uma brasa. Estava ali sempre iluminando e aquecendo mas ficou uma coisa mais tranquila. Foi quando eu comecei a olhar também para esses aspectos religiosos aí já um pouco mais velho.
>
> Em 2005 eu encontro o Lama Padma Santem e eu percebi que eu tinha um mestre. A partir daí eu segui acompanhando o Lama, seguindo o Lama, ouvindo o Lama e acabei achando que não seria bem através de uma permanente militância política que a coisa poderia se fazer. Mas eu comecei a perceber que a grande mudança é uma mudança interna, e a partir daí o meu olho começa a olhar para isso.
>
> Nesse meio tempo trabalhando em educação e tudo mais, as coisas foram se encaixando. Trabalhando com o Lama há 11 anos e sendo professor há 27, em algum momento o Lama faz uma fala de budismo e educação. Isso para mim foi muito interessante, porque eu olhei e vi: caramba, não é que eles conversam mesmo. A minha primeira mudança foi pessoal, minha aula mudou, minha relação com os alunos. Minha relação com o saber histórico. E tudo isso caminha até que o Lama me convida para ser diretor da Escola

da Vila Verde.

A partir da aproximação crescente com o budismo e com o Lama Padma Santem, Fernando ressignifica sua prática como professor e sua vida construindo o que hoje é a meta principal de seu projeto de vida ou nas palavras de Fernando "o pano de fundo de tudo isso": buscar sua iluminação pessoal promovendo um olhar mais compassivo em si mesmo e naqueles com quem convive, sobretudo por meio de seu exemplo.

Fernando hoje apresenta muitas projeções para o futuro da escola, do Instituto, mas afirma não ter nenhuma para si mesmo:

> [Fernando] Sonhos eu tenho, de estabelecer aqui uma comunidade budista consistente, autossuficiente, que possa levar benefícios a muitas pessoas. Eu tenho o sonho que o Instituto Caminho do Meio possa desenvolver vários projetos de proteção e fomento do Cerrado. Desenvolver uma visão ambientalista na cidade, nas pessoas que são daqui que moram aqui. De ver a preciosidade que é o cerrado, a preciosidade que é a Chapada dos Veadeiros. Eu tenho o sonho de expandir a escola para o Ensino Médio, de fazer um College internacional aqui. Eu tenho esses sonhos. Mas são sonhos também institucionais, sonhos pessoais eu não tenho, de verdade. Se continuar assim do jeito que está, está maravilhoso!
>
> *[Entrevistadora] Com sonhos pessoais, você quer dizer...*
>
> [F] Sonho de fazer uma pós-graduação, ou viajar para a Europa e ir morar em algum lugar. Ou sair daqui e ir fazer alguma outra coisa. Não.
>
> *[E] O seu sonho pessoal, seria sua própria transformação interior que você falou no começo?*
>
> [F] Meu sonho pessoal é atingir a iluminação ainda nessa vida, mas se não der também, está bom... Na próxima, eu tento de novo.

No entanto, é difícil separar estas dimensões quando ele mesmo enxerga que a prática de vida e a prática espiritual são a mesma coisa, e que, portanto, todas as metas de realização para a escola e o Instituto são também formas de realização pessoal para ele.

Fernando sente-se feliz e acredita que a principal razão da sua felicidade é a falta de expectativas:

> Eu descreveria como uma falta de expectativas. Por que eu sou feliz? Porque eu estou conversando com você e olhando um por do sol maravilhoso na janela. E estou conversando com você e ouvindo Eliane lá embaixo, mexendo nas coisas. Eu sei que amanhã eu vou receber pais, tenho duas entrevistas com pais que estão querendo trazer seus filhos para a escola, porque acham a escola o máximo. Cara, o que mais? O que mais que a gente pode esperar? Tudo o mais vai trazendo para a gente urgências, ou sensações de urgências que não são reais, não são verdadeiras.
>
> Acho que é um pouco isso. Sem grandes expectativas. Acho que essa possibilidade que a gente tem de viver o presente, de olhar o que está

> acontecendo na nossa vida nesse exato momento, acaba sendo alguma coisa bem tranquilizadora. Apesar de ser historiador, não ficar preso no passado. Eu poderia estar aqui falando de tudo e chorar. Mas não.

Observando a fala acima e analisando toda a trajetória de vida e a forma leve com que Fernando narra suas memórias, identificamos que além de um otimismo com relação ao futuro, Fernando tem uma forma positiva também de olhar e sentir o passado, como afirma na última frase: “não ficar preso ao passado[...] poderia chorar. Mas não”

Por alguma razão intencional ou intuitiva, ele significa os fatos de sua vida, mesmo os mais difíceis de forma positiva. Isso não significa que Fernando tem apenas sentimentos de bem estar e alegria em todos os momentos, o que pareceria impossível, mas que estes o marcam de forma mais profunda que aqueles de pesar e sofrimento. E mais que isso, ele dá novos sentidos aos fatos de sua vida que poderiam ser pesarosos.

A instabilidade financeira da família na infância, que poderia provocar o sentimento de insegurança, ele significa como um fator que lhe trouxe “tranquilidade com relação as oscilações da vida”. O episódio em que sua mãe volta a São Paulo e lhe deixa em Belo Horizonte para morar sozinho, estudar e vender a casa, com apenas dezessete anos, que ele poderia entender como abandono ou descuido de sua mãe, ele compreende como liberdade, afirmando que sua mãe “era um espírito muito livre”. A doença de seu irmão, os cuidados e recursos de que precisa dispor para cuidar dele, não são compreendidos e sentidos como um sacrifício, e nem romantizados como um ato de amor e renúncia, mas significados como algo necessário que precisa ser feito. E ele narra com ternura o episódio em que seu irmão escolhe seu segundo nome, mostrando uma grande afetividade pelo irmão.

Podemos observar no caminho de Fernando um papel fundamental dos afetos na construção de seu projeto de vida, que aprofundaremos mais a frente.

5 I SONIA DIAS RIBEIRO

5.1 A emancipação de Sonia

Sonia Dias Ribeiro nasceu dia 3 de novembro de 1978, em Salvador na Bahia. É a quinta filha de uma família de seis irmãos. Viveu desde a infância no bairro do Uruguai, na Península de Itapagipe. Seus pais não tiveram a oportunidade de estudar e sempre valorizaram muito a escola como um caminho para que seus filhos não tivessem as mesmas dificuldades profissionais que eles. Sonia nos conta a influência de sua mãe e o apoio de sua família para sua formação:

> Perdi minha mãe tem uns 10 anos, em um acidente que foi também dentro de casa, mas muito da minha formação vem dela. Principalmente o interesse

> pela educação. Ela foi uma pessoa que... uma analfabeta, de não conseguir escrever nem o nome, mas ela sempre deu muito valor a educação. E cada um da gente que ia nascendo ela dizia, que nenhum da gente teria o destino em relação a educação que ela [teve]. Eu internalizei todo o sacrifício que ela fez durante a [nossa] infância para que a gente não faltasse um dia de aula. Para ela todos os dias, era importante a gente estar na escola. Então não tinha véspera de feriado, pós feriado, se a escola desse aula a gente estava. Todos os meus irmãos são formados [no ensino médio], a que ingressou na universidade primeiro fui eu. Hoje eu tenho mais um irmão que também está na universidade e um sobrinho, que ela terminou criando como filho, também está na universidade.
>
> Os outros irmãos pela vida financeira de minha mãe e meu pai ser difícil optaram mais pela questão de trabalho. [...] Eles optaram em trabalhar para que eu pudesse investir nos meus estudos.

Sonia nos conta que sempre teve paixão por estudar, mas não traz boas lembranças da escola e acredita que sua formação na escola pública teve muitas fragilidades. Não desenvolveu como poderia seus potenciais, sua oralidade, sua escrita por conta de sua suposta timidez. Atribui esses fatos hoje, depois de seus estudos sobre as questões étnico-raciais em grande parte ao preconceito velado que viveu.

> Quando a gente faz uma leitura do todo, do contexto, eu sei que existiu [preconceito] e a formação... e de você ter uma timidez, e de você não conseguir se expressar em público, e você ter uma fragilidade na escrita, porque você guardava suas dúvidas para não se aproximar do professor. A gente sabe que isso tudo é fruto das questões raciais, que se instalam principalmente no âmbito escolar.

Sonia já desejava ser professora desde criança, no ensino médio decide cursar o magistério. Formada professora, começa a distribuir seus currículos nas escolas da região e é chamada para trabalhar na Escola Comunitária Luiza Mahin. É quando passa a fazer parte da equipe da escola e participar das formações, dos encontros e da vida na associação de moradores, que Sonia conhece uma outra história, desperta para as questões raciais e esta bandeira passa a ser um valor central na sua vida.

> Esse engajamento nas questões sociais e raciais eu adquiri aqui dentro, aqui na Luiza Mahin, estudando as histórias destes grandes líderes que não tinham sido apresentados durante todo o processo de formação que a gente tinha tido. Hoje eu percebo o quanto é distante a formação que a gente tem nas escolas dessa verdadeira história. [...] E o quanto todas essas coisas que são negadas refletem na sua construção de identidade.
>
> Porque eu tive minha formação inteira sem ter referências, porque as imagens que eu tinha que colocar para construir e fazer o cartão de dia das mães eram mulheres brancas que estavam nas revistas, eu não conhecia as histórias [das figuras negras]. Então todo esse processo de reconstrução da identidade étnica, de aceitar o seu perfil, de mulher, negra, periférica e que pode ter um destino diferente do que as pessoas impõem, foi construído dentro desta escola. Foi dentro desse movimento, porque além de estar enquanto

> trabalhador, aqui é uma associação, então o movimento faz essa formação socioeducativa e eu sempre participei.
>
> [Ao] ouvir as pessoas, os líderes do movimento negro, os líderes do movimento por moradia você vai colocando as coisas no lugar e sabendo o porquê de cada coisa. Sabendo que se você não tem uma oportunidade aqui ou ali, não é porque é natural, mas é porque você tem uma cor de pele, é porque você mora em um bairro. E essa formação, essa leitura eu comecei a fazer depois que eu me tornei educadora da escola Luiza Mahin.

Sonia reconstrói esta identidade de mulher negra periférica sobretudo a partir da convivência com as mulheres negras do seu bairro que lideram a escola e a associação, e que se tornam referências para ela. Constrói a partir da vivência diária, do trabalho conjunto, sua própria forma de liderar, apropriando-se dos valores e das práticas de cada uma de suas referências de forma subjetiva. (BERGER E LUCKMAN, 1984).

> Quando eu entrei aqui a pessoa que eu mais me aproximei, que era coordenadora na época foi Jamira. Jamira [...] foi a primeira pessoa que com toda a minha timidez, com todo o meu falar baixo, as minhas escritas sem as organizações ortográficas, ela percebeu que por baixo daquilo tudo ali tinha esse potencial, que eu me vejo hoje. Foi a primeira pessoa que disse assim: Não! Eu acredito em você! Você pode ser... Foi uma das primeiras pessoas aqui dentro que eu criei referência de pensar diferente, de refletir sobre a forma de fazer dela.
>
> E as pessoas que estavam aqui antes, cada uma delas foi referência para mim em um momento. Leninha, eu via sempre Leninha indo para as reuniões do movimento social e então eu comecei a ir para as reuniões do movimento das questões raciais com Leninha. E com relação a questão da liderança eu aprendi bastante delas, pude absorver de cada uma o que tem de melhor. [...]E terminei construindo meu jeito, hoje eu não acho que eu sou a cópia de nenhuma delas, mas eu sou com a formação, um pouquinho de cada uma delas. [...] Minha formação profissional tem muito da de Jamira, tem muito de Leninha, tem muito da forma de Lourdinha.

Ela encontra hoje no seu trabalho uma enorme fonte de satisfação e de bem estar, sobretudo pela identificação que encontra entre seus valores pessoais e os valores do projeto coletivo da escola. Sobre seus sentimentos em relação a seu trabalho na escola ela nos conta:

> Ah eu me sinto realizada! Porque eu sempre tive o sonho de trabalhar na área de educação. [...] E hoje você coordenar uma escola que coincide com o que você acredita na vida... Porque se eu trabalhasse em uma escola particular, que é um trabalho dentro de educação, mas tem uma outra finalidade, uma escola pública, que é um trabalho dentro de educação mas recebe pacotes prontos. E trabalhar em escola comunitária é diferente porque você pode unir o que você gosta de fazer com o que você acredita. Eu [ter a liberdade de] pensar como é que a gente pode trabalhar as questões raciais e desenhar um projeto e ver aquele projeto sair do papel. [...]Então essa autonomia que eu tenho na escola comunitária eu acho que me realiza. E todas as dificuldades que a gente tem aqui... Eu já passei em dois concursos mas não consigo

> completar a seleção, abro mão. Porque ainda não consegui abrir mão de estar aqui neste lugar, porque me completa bastante.

Estando já há dezoito anos na escola, Sonia continua a sentir-se desafiada pelo trabalho e motivada em realizá-lo. Ela nos aponta três principais fatores para o bem estar e a satisfação que sente no seu trabalho: o espaço de autoria pessoal e coletiva e a valorização desta autoria; o espírito de trabalho coletivo em colaboração e os valores humanos no atendimento as crianças e à comunidade.

> Eu acho que [o que faz a gente permanecer no trabalho] é você ver o que você pensa realizado. Hoje eu estou com um projeto escrito com relação a questão da literatura afro-brasileira sendo transformado em peça de teatro. [...]Você está lá na sua cama, aí você escreve do seu jeito, e uma pessoa diz, eu vou melhorar isso porque é bom. Essa valorização é o que mais me segura aqui.
>
> O que eu gosto daqui, o que é diferente dos outros lugares é que não tem trabalho de um. Tem as funções de cada um, mas não tem o trabalho de um. Então tudo que acontece, agora mesmo a gente está realizando estas atividades com as crianças aí fora, e você chega ali na janela você vê as meninas que são da limpeza saindo e colocando os meninos no brinquedo, então não é uma ação só do professor. [...] Saber que essa criança que está aqui tem uma mãe, e que esta mãe pode estar passando por problemas e trazer projetos que atendam as mães. [...] olhar no olho da mãe que vem pegar essa criança e dizer "Olha, aquela a mãe está sofrendo isso, está passando por aquilo". E elas terem essa confiança" [...] mas esse diferencial de estar sempre pensando no humano e no fazer coletivo. Acho que é muito desse lugar, desse local aqui.

Com relação aos planos para sua vida, Sonia não pensa muito sobre o futuro:

> Nunca pensei! Daqui há 10 anos, só de ter um filho adolescente com certeza vou ter muitos cabelos brancos! [...] Daqui há 10 anos? Nunca parei pra pensar assim, há dez anos. Ter um plano pra 10 anos assim, não. As coisas que eu faço, eu quero que sejam duradouras, todas essas formações, mas eu nunca pensei em colocar um período, nunca fiz essa relação.

Quando fala sobre suas aspirações e desejos Sonia nos conta sobre os sonhos que tem para o futuro da escola, da sua família, das questões de desigualdade racial e da política do país:

> [Eu desejo] ver esses jovens assumindo as nossas lideranças. Que eles não permitam que a nossa qualidade, os nossos desejos, os nossos sonhos tenham sido em vão. E acho que a gente já está plantando bastante quando a gente vê a rede, a rede REPROTAI[8] hoje assumir muitas das atividades e com a mesma qualidade que a gente faz, fazia, faria. E eles já estão indo bastante além, porque hoje eles já conseguem ter uma relação de adentrar lugares que a gente não ia. Eles já têm cadeiras em conselhos.

8 Rede de Protagonismo Juvenil

> [...]Em relação a minha família que a gente não perca... porque esses que estão pequeninhos hoje, Cauame, Thais, eles vão crescendo com esse mesmo espírito de unidade, de amizade, de respeito. [...] [eles] estão sendo criados do mesmo jeito, com a mesma estrutura de estar junto. De um poder contar com o outro. E que estas diferenças e desigualdades raciais, se não tiverem acabado, que a gente tenha conseguido encontrar mecanismos pra superar, pra passar, pra conseguir vencer. Como foi o caso das políticas de cotas, da lei dez mil, que hoje a gente vê um governo que está tentando tirar todas essas conquistas do movimento. E eu espero que dentro destes cinco anos a gente esteja vivendo o retorno de toda essa política. A gente tem dois anos pra frente com esse, e os três próximos eu espero que seja com um outro governo.

5.2 O projeto de vida ético de Sonia

O compromisso ético de Sonia com as questões étnico-raciais está profundamente ligado ao contexto social e histórico em que vive, em Salvador em uma comunidade negra e fortemente marcada pelas lutas sociais. Sonia cresce na década de 80, quando os “Alagados” estão em plena luta por moradia. Apesar de estar no bairro do Uruguai, a região onde morava não era ligada aos movimentos sociais do bairro, de forma que nem ela e nem sua família traziam essas bandeiras de luta política.

> Eu sempre morei aqui no Uruguai, mas em uma parte do bairro que nunca foi ligada com o movimento. Eu morava numa área mais lá na frente, que era de aluguel, mas era onde estava localizado as pessoas, que a gente possa dizer assim, elitizadas aqui do bairro. Então não tinha essas bandeiras de luta, era muito superficial. A associação de moradores que era mais próxima de onde eu trabalhava tinha essa questão de trabalhar mais com festa, torneio de dominó, não tinha esse caráter que a associação daqui tem hoje.

Ao falar sobre seu projeto de vida, a preocupação com sua família e sua ação na escola e no movimento aparecem de forma bastante integrada, como se a segunda fosse uma consequência da primeira:

> Hoje minha vida se resume muito ao bem estar de meu filho. Só que o que eu penso é que não adianta que eu queira uma coisa que seja para ele só. Então o meu engajamento na causa social, tem um foco sim nele, porque a gente tem um olhar de mãe, o coração, mas é muito naquela coisa assim: não adianta eu construir um castelo para ele, se ao redor dele tiver crianças, tiver adolescentes, que não se sintam merecedores. [...]Porque eu sei que meu filho é meu foco, mas ele está introduzido em uma comunidade, e não vai adiantar ele estar em uma redoma de vidro, porque ele não vive em uma redoma. Então as linhas de ação da gente dentro do movimento precisam ser por esse lado.

A família é um valor muito importante para Sonia, e ela relata uma ligação muito próxima e intensa com seus irmãos, e fala da importância desse vínculo afetivo que possuem como um elemento de apoio e de resistência nas dificuldades:

> Uma das coisas que faz a gente resistir é de um ter o outro, somos em seis filhos, eu sou a quinta. A única irmã que mora longe, mora em um outro bairro. E a gente está junto todos os dias e só vai dormir depois que um sabe: fulano já chegou, beltrano já chegou, então faz a chamada. Faz a chamada noturna. E antes de sair é assim também. Já saiu? já saiu. Já chegou no trabalho? Depois todo mundo começa o dia de trabalho. Os maridos e as mulheres se tornam bastantes íntimos, também quando estão brigados os maridos e as mulheres se tornam inimigos também de todo mundo, todo mundo compra a briga.
>
> Somos bastante unidos e ligados. [...]Eu que trabalho aqui na escola, todo mundo aqui da escola sabe quem são todos os meus irmãos e no trabalho de meu irmão todo mundo sabe. Porque nós somos muito próximos. Nos falamos todo dia, nos falamos por nome, então todos nossos amigos terminam sendo amigos em comum, porque todo mundo leva o outro muito pra vida.

Além da família e o senso de comunidade as questões relativas as desigualdades sociais e sobretudo étnico-raciais aparecem como valores centrais de seu projeto de vida:

> Como eu sou militante das causas da questão racial, eu acho que setenta por centro das nossas desigualdades, tem foco no racismo. Eu gostaria de ver resolvido, não sei como, porque sei que esta questão racial, do preconceito vem muito da estrutura... Mas eu gostaria que a gente chegasse, e pudesse conviver e viver em um mundo onde as pessoas não fossem julgadas pela sua cor da pele, pelo que esteja vestindo. E agente sente que a desigualdade está bastante fixada principalmente na questão racial.
>
> A gente vê na nossa comunidade, nossos adolescentes que a gente faz todo esse trabalho com eles e eles adquirem várias competências, e mesmo assim há dificuldade de eles conseguirem uma vida diferente, por conta de ser negro, de morar em bairro menos favorecido. Então esta questão do preconceito, em especial do preconceito racial interfere bastante na evolução do ser humano.

No processo de formação pessoal e ética, Sonia afirma que seus pais lhe apresentaram valores fundamentais, como a importância da educação, do estudo, do trabalho e da honestidade:

> Minha mãe, [...] muito da minha formação vem dela. Principalmente o interesse pela educação. Ela foi uma pessoa que... uma analfabeta, assim de não conseguir escrever nem o nome, mas ela sempre deu muito valor a educação. [...] Meu pai, depois que minha mãe faleceu ele tomou essa responsabilidade. [...] Ter a dignidade de conseguir as coisas pelo trabalho, pelo suor, ele sempre nos deu exemplo disso. E “mainha”, enquanto ela foi viva ela quis as coisas assim: a gente não entrava dentro de casa com nenhum objeto se ela não soubesse qual era a origem, o que fez, porque que deu. [...] Minha base familiar é bastante sólida.

Sonia acredita que a escola e até mesmo a universidade contribuíram muito pouco para a construção do seu senso crítico e para sua formação ética e humana no sentido mais amplo.

> Não [acredito que contribuiu]. No ensino fundamental a gente tem [...] até os exemplos do que hoje a gente combate. De você ser a mais fortinha, a negra. Vem a tona [...] tudo aquilo que as outras crianças faziam você [...] sofrer em relação ao que a gente hoje denomina bullying e essas coisas todas. O Ensino Médio foi [...] mais aquela coisa do pedagógico mesmo, mas sem grandes reflexões. A universidade, sendo pública me oportunizou bastante, mas não para esse lado [da formação humana e ética].

Com relação as questões raciais esta ausência é ainda é mais intensa mesmo na Universidade, depois de já conhecer o movimento negro por meio da escola teve dificuldade em encontrar um professor que lhe orientasse o TCC com o tema que desejava estudar: contos africanos.

> Eu me formei tem uns seis anos, um pouco mais. Então a universidade não estava tão aberta ainda para as questões do movimento. [...] A minha monografia eu escrevi sobre a contribuição dos contos africanos na formação das crianças e eu não encontrei nenhum professor que quisesse fazer a minha orientação. Então eu passei um semestre com um projeto sem conseguir orientador, só no outro semestre que eu consegui um professor de um outro departamento, que foi um professor de capoeira, que ele é do movimento, ele era da Faculdade de Educação Física. Ele foi o meu orientador, ele montou a banca. Mas em relação a essas questões na época, até na universidade, não tive respaldo.

É a partir do engajamento no projeto coletivo da Escola Luiza Mahin e da Associação de Moradores Santa Luzia que Sonia reconstrói sua identidade e passa a abraçar as causas que são hoje metas centrais do seu projeto de vida: a luta pela igualdade racial, pelos direitos da população negra, pela educação de qualidade. Como reafirma muitas vezes em sua narrativa:

> Esse engajamento nas questões sociais e raciais eu adquiri aqui dentro, aqui na Luiza Mahin, estudando as histórias destes grandes líderes que não tinham sido apresentados durante todo o processo de formação que a gente tinha tido.
>
> [...]O fato de eu ser educadora da Luiza Mahin foi que me tornou militante. Isso daí eu não tenho dúvida.

A interiorização (BERGER E LUCKMAN, 1984) destes valores aconteceu sobretudo a partir da vivência, da convivência e da identificação com outras mulheres negras do bairro como ela mesma, que se tornaram para ela exemplos de sucesso, referências do que desejava ser, do que projetava para si mesma.

Sonia nos relata diversas histórias que mostram o zelo, o cuidado das lideranças da escola e da associação com a sua formação profissional e seu desenvolvimento pessoal. O apoio diário de suas líderes, acompanhando, ensinando e validando seu trabalho, o reconhecimento da qualidade deste trabalho pelo grupo a que ela pertence, o afeto e a generosidade com que este trabalho lhe era designado. Todas estas experiências foram

construindo em Sonia o sentimento de confiança no mundo e em si mesma. A confiança do outro internalizada, proporcionou a ela a construção da autoconfiança, como ela nos narra neste episódio.

> Lourdinha me indicou para um projeto e eu passei quatro anos nele [...] Quando completou dois anos de projeto ela voltou para terra natal dela [...] e todo mundo me disse "Não, a gente não vai contratar outra pessoa, quem vai assumir esse cargo vai ser você". Porque na época nem eu queria, no fundo essas inseguranças que eu ainda tinha, de ver a forma que ela coordenava com tanto brilhantismo. E ela esperou eu voltar da minha licença maternidade e disse: "Eu só fiquei em Salvador até você voltar da licença maternidade, porque eu estou voltando pra minha terra, mas a única pessoa que eu quero deixar esse projeto na mão é você, e a cada dia, nas últimas etapas do projeto quando eu chamava você para ir para essas reuniões, é porque eu já estava passando as coisas para você aos poucos, sem que você percebesse, para que você não se assustasse".
>
> E o coletivo, [...] todo mundo foi unânime. Eu percebi naquela hora ali que as pessoas estavam confiando mais no meu trabalho do que eu mesma. Então que eu tinha que mudar. Porque nem todos os momentos da vida a gente vai encontrar um coletivo que acredite em você mais do que você mesma.

Hoje ela se sente segura no papel de liderança, tendo o reconhecimento dentro e fora do grupo a que pertence. Falando em rodas de conversas ao lado de grandes acadêmicos, escrevendo artigos para revistas, viajando o Brasil para falar da experiência da Escola Comunitária Luiza Mahin. Atribui este seu crescimento pessoal, além do reconhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e do apoio de suas líderes e seus pares, a um "amadurecimento emocional", ou como preferimos chamar, uma aprendizagem de sentimentos, ressignificando o medo e a timidez, por meio do reconhecimento de suas fragilidades dentro de um contexto social e histórico, da aceitação de si mesma enquanto produto de uma sociedade injusta e não só do seu esforço pessoal e da superação destas fragilidades por meio do coletivo.

> Uma das coisas que hoje eu não me considero mais: eu não me considero mais uma pessoa tímida. [...]E antes eu sentia a necessidade de falar mas a timidez era bastante grande. [O fato de] eu não gostar da minha voz, achar que ia falar de uma forma e as pessoas iam entender de outra. Então nesse período eu aprendi a me aceitar bastante.
>
> E uma das primeiras coisas que me fez mudar foi eu começar a reconhecer o que eu tinha de fragilidade. [...]Tenho dificuldade em improvisar então eu já me antecipava pra organizar as reuniões com as lideranças comunitárias. [...] As dificuldades em relação à escrita: então eu vou perder o medo e o que eu escrevo tornar público e as pessoas que estão ao meu lado vão tirar essa dúvida: "Escreve com dois Rs é com S? É com isso, é com aquilo?" Então [...] primeiro reconhecer o que eu tinha ainda de fragilidade eu acho que contribuiu bastante com o meu crescimento. E fez eu me tornar uma profissional bem melhor.

O reconhecimento destas fragilidades vem ao lado da compreensão de suas raízes estruturais e da descoberta de seus inúmeros potenciais. Começa com o reconhecimento deste potencial pelo outro e é internalizado como um reconhecimento de sua própria potência.

> Jamira dizia assim: "Não, Sonia é muito boa, Sonia escreve, Sonia sabe fazer relatório". Porque eu mostrava para ela, que era a pessoa que eu tinha confiança. Hoje em dia não, hoje em dia as pessoas que vem: "Olha aqui esse relatório" "contribua aqui com essa coisa", porque eu comecei a me mostrar mais. [...] Hoje em dia Jamira, Jandaíra reforçam o que eu sou, mas não são elas que dizem às pessoas que eu sou "boa" [risos] vamos dizer assim, que eu tenho capacidade, que eu tenho competência para fazer algo.

Em sua história fica mais evidente o quanto o elemento afetivo e o conhecimento de vida prevalecem sobre o conteúdo acadêmico, pelo fato de Sônia encontrar-se num meio onde sua formação acadêmica é superior ao de suas líderes e referências. No entanto, o valor em jogo nesta relação não era intelectual, mas a ascendência emocional e ética que suas líderes representavam. Sonia tinha o ensino superior completo e depois disso pós-graduação, Jamira e as outras líderes do movimento não estudaram na educação formal e não fizeram faculdade, pois consideravam isso uma perda de tempo, como nos conta Sonia.

> Leninha, Jamira, Lourdinha optaram em não ir em uma universidade em continuar sendo fiel ao movimento. Porque quando a gente está na universidade, a universidade tira muito o nosso tempo. E elas disseram isso pra mim, pra mim e pra outras que estavam aqui na época, que foi Luciene, Selma. "Se vocês tem essa vontade vocês vão que a gente vai ficar aqui pra fazer o que vocês não vão ter tempo nesse período que vocês vão estar na universidade. Agora a gente espera de vocês o retorno."
>
> E o retorno é a gente pegar a proposta pedagógica que já tinha aqui e hoje, por a gente ter se tornado técnica, colocar na nossa escrita, ir pra uma reunião, criar instrumentos para a escola, que tem a ver com o que a gente acredita. Então essa é a resposta para o que em algum momento elas fizeram pra gente. A gente pode ir para a universidade e elas seguraram o movimento, hoje a gente tem que voltar pro movimento sendo acadêmica e devolver pra elas, na mesma forma.

Desta experiência generosa e de crescimento pessoal que viveu na escola e na associação Sonia constrói um sentimento de retribuição, o desejo de oferecer para as crianças, para as professoras, para os pais e para os jovens que participam das atividades da associação esta mesma formação e esta mesma possibilidade de construir seu senso crítico, sua identidade de redescobrir-se. Encontra nesta tarefa uma fonte de satisfação, sente-se feliz ao ver crianças e jovens conhecerem este outro lado da história, desenvolverem seus potenciais, sentirem-se seguros e emociona-se com a identificação que os jovens da rede hoje encontram nela:

> E hoje eu me sinto responsável de fazer isso com as outras pessoas que estão vindo depois. De ter aquele cuidado de ver, se eu recebi isso em algum momento, eu preciso passar isso em um certo momento. E duas coisas que eu fico feliz, quando eu vejo uma criança me chamar de Sonia, porque na escola a gente sempre tem títulos, e eu acho mágico quando as crianças aqui chamam a gente pelo nome, eu acho isso de uma igualdade, tão mágico.
>
> [...]E outra coisa que me deixa feliz é quando eu participo da formação dos adolescentes. E tem um adolescente que ele sempre me diz no final: Você me representa. [Sonia, fica muito emocionada e chora, continua falando com a voz embargada e enxugando discretamente as lágrimas] Aquilo... Me deixa bastante satisfeita [...]Carlos. É uma das lideranças da rede. E ele tem essa coisa. Quando ele escreve. Ele escreve bastante sobre essa questão racial. Faz um rap como ninguém. [...] Ele escreveu um projeto depois de uma formação que eu fiz com eles e esse projeto foi aprovado e ele sempre tem isso como uma coisa tão forte. Sempre que a gente está em uma formação ele diz: Você me representa. [e se emociona novamente] Eu acho tão importante isso.

A trajetória de Sonia nos traz elementos sobre os aspectos afetivos dos projetos de vida que analisaremos com mais profundidade no próximo capítulo.

6 | EDA LUIZ

6.1 A luta de Eda

Eda Luiz nasce em 1948, em São Paulo (SP), filha de uma família de italianos. Seu pai é marceneiro e sua mãe dona de casa, todos moram juntos com irmãos, tios, primos e avós em um grande terreno conjunto. Eda nos conta que teve uma infância feliz com uma família muito amorosa, e acredita que nesta família surge seu senso de coletividade:

> Eu venho de uma família italiana onde todos moravam num espaço coletivo, a família toda, então era a coisa da divisão, de pensar nas decisões coletivas. A família italiana e a maneira que a família era constituída. Todos praticamente morando no mesmo espaço, num terreno bem grande. Então esta coisa coletiva das decisões, da história, da experiência vivida, não era individual era muito coletiva. Tive a sorte de ser um terreno grande, então eu fui criada entre árvores, animais. E uma família muito amorosa, que falava muito, brigava muito, discutia muito, gritava muito, mas no fim todo mundo terminava em volta de uma mesa pra comer junto e confraternizar. Então eu tive essa felicidade.

Desde muito pequena Eda diz que queria ser professora, ainda menina lembra de suas brincadeiras de infância na escolinha de madeira construída por seu pai e seus tios. Para ela a profissão de educadora tem o sentido de uma missão. Ela se sente feliz por ter descoberto este desejo, ainda muito menina:

> Então meu pai era de uma família que mexia com madeira, eram marceneiros, entalhadores, faziam móveis. A primeira coisa que meu pai fez então foi uma casa na árvore, e eu transformei aquilo numa escolinha, levava as bonecas

> lá e ficava dando aula. Eu era meio ditadora, autoritária quem é que entra na escola era só quem eu queria [risos]. Aquelas brincadeiras de criança.

Podemos perceber a influência de sua mãe nesta escolha, que apesar de não ser professora, ensinava como voluntária as crianças da região que não conseguiam acompanhar a escola, numa espécie de reforço escolar. Eda narra com muito brilho nos olhos a lembrança da mãe e de sua participação na "escolinha de madeira" construída por seus pais:

> Porque minha mãe, apesar de ter só até o terceiro ano primário, era uma pessoa que se sensibilizava, quando envolvida com a comunidade. Ela se sensibilizava com as crianças que não aprendiam na escola. Tudo começou com uma vizinha que adotou uma menina e todo mundo falava que a menina tinha problema, e a minha mãe quis provar o contrário quando ela disse que poderia ajuda-la.
>
> E começou a fazer aula de reforço particular em casa. E logo tiveram outras crianças e meu pai construiu umas carteiras e ali eu ficava ao redor daquilo falando assim "Eu também". Tinha lousa e eu ficava inventando. Então eu acho assim, diferente de outras crianças que não sabem o que querem ser, eu sempre soube o que eu queria ser, sempre: professora! E me dediquei para isso.

Na escola, ainda como estudante, Eda se recorda de ter o sentimento de cuidado com os colegas que tem dificuldade de aprendizagem ou que sofrem o que hoje chamamos *bullying*. Ela nos conta que sempre tomava a frente e a liderança para protege-los e que isso acontecia de uma maneira muito natural, ela os procurava e eles a procuravam para esta relação de troca.

> Essa coisa do social sempre me chamava atenção, eu sempre fui muito movida pelos excluídos. Quando o menino sofria muito bullying ou qualquer coisa, como eu era já líder, quero dizer, as pessoas me procuravam para uma porção de coisas, eu estava sempre inventando, [...], sou muito inquieta, eu pegava esses meninos, e não [deixava que fizessem mal para eles]. Era como se fosse assim, estão perto da Eda então está tudo bem. [...] Eu levava para casa para a gente estudar junto. Eu lembro de meninos muito tímidos. Tinha um menino que era muito tímido, e eu falava "Não, deixa ele comigo." "Mas esse menino é um babaca" "Não, deixa ele comigo." Então eu sempre já defendia os menos favorecidos em algum momento.

Eda acredita que o fato de ela ter problemas de visão, que quase lhe deixaram cega na infância também foi um fator para se identificar com os excluídos.

> Eu acho que fazia isso porque eu também passei por isso. Eu tive um problema sério de visão, eu passei por 20 cirurgias. Eu só não fiquei cega porque minha mãe não acreditou nisso. Aos sete anos eu descobri que já tinha uma miopia enorme. Eu cresci mas o meu nervo ótico não cresceu, ele não acompanhou pra chegar no cérebro, na mesma proporção, e eu fui perdendo a visão. [...] [o Médico] falou: Nós vamos trazer esse espaço mais

> próximo e talvez ajude porque ela ainda está em formação. E foi isso que aconteceu. Mas eu não deixei de fazer muitas cirurgias, muitas coisas. Então acho que também por causa da minha deficiência, “quatro olhos”, óculos, me incomodava uma porção de coisas, e eu achava que eu também tinha que ajudar essas pessoas que precisavam de mais atenção.

Eda nos conta que sempre teve uma personalidade extrovertida, agitada, questionadora e criativa, que buscava posições de liderança e ao mesmo tempo não era uma aluna exemplar, pelo contrário costumava receber muitas reclamações na escola por seu comportamento “inquieto”. Pelas histórias que nos contou podemos perceber que estudou em escolas bastante rígidas e tradicionais, com profissionais de pouca sensibilidade, sofrendo violências e recriminações constantes. Como nos conta neste episódio:

> E me lembro que uma vez eu apanhei e cheguei em casa machucada, sangrando e minha mãe ainda disse “É isso mesmo você não para quieta”. A professora queria que eu falasse estojo, a palavra estojo. Olha, eu acho que eu era pequenininha de certo, porque falar palavra é lá na alfabetização. E eu por ter a família italiana, misturava português e italiano, com minha avó a gente só falava em italiano. Eu falava “estonjo”. A professora falava assim: “Mas é estojo!” Escrevia a palavra na lousa e falava: “Leia!” E eu lia: “Estonjo”. Antigamente, eram aqueles estojos de madeira, feito pelo pai. [...] Madeira! Não era aglomerado. Ela pegou e meteu na minha cabeça. Fez um corte. O sangue descia. “Vai sentar”. Depois me mandaram para casa. E cheguei em casa e ainda apanhei da mãe, porque falou que eu tinha que ter prestado atenção.

No ensino médio faz o Magistério na Escola Alberto Conte, em Santo Amaro e em 1966, com apenas 18 anos inicia sua profissão como professora substituta da educação infantil na rede estadual de São Paulo. Casa-se e logo tem suas duas primeiras filhas. Neste período Eda participa da luta dos movimentos sindicais e para garantir os direitos das professoras substitutas:

> Aquela época para a gente ser substituta prestava concurso, para ser substituta efetiva. Eu tinha um cargo mas as pessoas de substituição só recebiam dia trabalhado. Então não ganhava sábado e domingo, não ganhava feriado, não tinha direito ao convênio médico. Eu me lembro que a minha primeira briga com o governo..., e aí começa meu envolvimento social. Tem uma foto de nós todas de braços cruzados, jovens, defendendo mesmo, contra o governo. Dizendo “As substitutas também são professoras, pegam longas licenças e não tem direito a hospital.” Nenhum dos meus filhos nasceu no convênio médico da educação. Nasceram em hospitais do estado e da prefeitura, mas sem convênio, não tínhamos direito a convênio nenhum, nenhum, nada. [...] E foi no governo Laudo Natel aqui em São Paulo que a gente conseguiu se mobilizar para que as substitutas começassem a ter pelo menos os direitos iguais ao titular da sala.

Por volta de 1986, Eda começa a trabalhar também na prefeitura, e passa a dobrar período em duas escolas próximas. Depois de ter seu terceiro filho, quando ele está com

apenas sete anos e ela com 42, decide fazer Pedagogia na Faculdade São Domênico no Guarujá. Ela nos conta com muito leveza e humor o episódio, mas apesar disso são perceptíveis as dificuldades e sacrifícios que ela teve que fazer para terminar a faculdade:

> Dois empregos, um filho temporão, que apareceu, de sete anos para cuidar. [...] e eu falei assim: Eu vou fazer a faculdade. Eu trabalhava de manhã no estado, logo em seguida corria, em dez minutos pegava a prefeitura, ia pra casa, ajeitava a casa, ia correndo para o terminal Jabaquara. Pegava o ônibus cometa, assistia a aula e voltava sozinha, eu e o motorista, no último ônibus de Santos para São Paulo. E eu perdi o ônibus, por duas ou três vezes por causa de provas, essas coisas. Passava da hora, o ônibus ia embora e eu dormia na praça. Para você ver como não era violento. Na praça! Dormia na praça, ficava lendo e no dia seguinte primeiro ônibus, as cinco horas da manhã lá vinha eu pra São Paulo. Quer dizer, essas loucuras eu fiz, foi muito incrível. Então eu sou formada na faculdade de pedagogia de São Domênico em Guarujá.

Na sua trajetória enquanto professora Eda nos conta inúmeras histórias que mostram sua preferência pelos excluídos e a generosidade com que os acolhe. Fala de todas as suas memórias com muita paixão e muito brilho nos olhos e é perceptível a satisfação e emoção que sente ao revive-las por meio da narrativa. Como podemos ver no episódio abaixo:

> Na minha época como professora a escolha era por classificação. Então lógico que as mais antigas pegavam todas as classes A. A classe A era a criança autodidata, tendo professor ou não ela aprendia, toda arrumadinha, toda bonitinha, maravilhosa. Quando chegava na letra Z, coitados dos meninos e das meninas. [...]E nas classes eram formadas às fileiras A, B, C, e a do cantão. Eu chamei meu o diretor e falei: “Eu quero dar todas minha crianças A, para quem quer ficar com A, B e C e quero pegar todas as crianças do cantão de todas as salas. “Eda você tem certeza?” “Eu quero, é com eles que eu quero trabalhar.” E estava entrando na rede o construtivismo, a gente estava estudando o construtivismo, aquilo interessou, porque a gente poderia construir com o aluno. [...] Mas eu fui trabalhar com essa turma toda porque eu acredito e acreditava. [...]E então a DRE, [...] [foi procurada por uma equipe de jornalistas para falar sobre o construtivismo] e falou: “Nós temos uma professora que está tentando, vamos lá ver”.
>
> Eu já arrumava as carteiras diferente, agrupava de quatro, fazia grupinho, não era uma carteira atrás da outra, eu estava lá trabalhando e eu recebi um menino. Este menino não falava nada e eu não conseguia chegar nesse menino de jeito nenhum. [...] No dia da reportagem eles chegaram e montaram tudo, [...] Quando a repórter falou então: “Vamos ver agora um menino, vamos avaliar se realmente está dando certo o trabalho que a senhora faz, tudo bem?” Ela pega um jornal e vira para esse menino quieto, que não abria a boca, e coloca uma manchete para ele ler. E os meninos todos, “E agora professora? Professora, ele não sabe ler, ele não fala.” “Seja o que Deus quiser”, eu pensei. E o menino leu a manchete.
>
> Nisso você olha para sala, eu chorando de emoção e foi tão instintivo, todos os meninos levantaram na sala, correram e abraçaram ele. A repórter não

> entendeu nada e me perguntou o que aconteceu. Então eu contei: “Ele nunca havia demonstrado que estava aprendendo nada e agora ele leu. E os amigos ficaram super felizes e todos nós com isso.” [...] Quando nós fomos descobrir então a história, ele tinha lido na escola anterior e cada palavra que errava ele levava uma reguada, era permitido naquela época. Levava uma reguada e ficava de castigo de joelho em algum canto. Então ele se negou a ler. Nem tentava. E como ele foi observando a gente e a minha maneira, que o erro era construtivo, não havia nenhum maneira de castigo ele se soltou e fez.

Eda também nos conta que sente grande satisfação de reencontrar seus ex-alunos, receber seu carinho e gratidão e reviver com eles as memórias do seu tempo de professora. Apesar da alegria e da satisfação que encontrava na sua profissão Eda enfrentava muitas dificuldades, especialmente na rede estadual. Depois de uma grande greve no governo Fleury decide deixar o estado, pois não vê possibilidades de diálogo nem resultados de sua luta.

> Quando foi na última greve do Fleury, [...] [governo Fleury foi de 1990 – 1994] Teve uma greve imensa, “eu acho que não é isso que eu quero mais, o governo não nos reconhece então eu vou sair”. Depois de ter lutado muito. Eu participei de sindicato, eu fui uma pessoa sempre ativa. Na última greve a gente conseguiu se virar, a gente fazia bingo para manter as pessoas com cesta básica.

Eda então se efetiva como professora da prefeitura. Passa a dar aula na escola Pracinhas da FEB na educação de jovens e adultos e busca especializar-se no tema fazendo pós-graduação PROEJA no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). A educação de jovens e adultos que era regular, passa a ser supletiva e começam os desafios para a construção do currículo. Eda então questiona os métodos utilizados para determinar os conteúdos e começa a buscar conhecimentos e referências. Vai em busca do grupo da PUC e conhece Vera Barreto e Paulo Freire:

> Sabe aquela brincadeira “Minha mãe mandou bater nesse daqui” o conteúdo ficou assim, o que eu gosto e o que acho que é legal, sem nada, sem nenhum critério, vamos reduzir para seis meses e é isso que o aluno vai estudar. Impossível, isso não acontece. Eu pensei: “Não, eu vou procurar ajuda.” Quem era do momento, a gente ouvia falar muito em Vera Barreto, a PUC, Paulo Freire. Eu falei: “É para lá que eu vou”.
>
> E quando eu cheguei lá o Paulo Freire se encontrava com as pessoas aos Sábados para falar sobre educação de jovens e adultos. Ele tinha um grupo e eu comecei a participar desse grupo. Eu fiquei encantada. Inclusive ele me deu um livro no dia do meu aniversário, [...] com uma dedicatória linda. Ele falava assim: “Eda ouse! A educação de jovens e adultos é ousadia, é escutar, é isso. Você tem tudo porque você tem capacidade de escutar, você acredita nas pessoas. Ouse!” E foi isso que eu trouxe pro CIEJA.

Eda passa a liderar as discussões sobre o currículo do EJA na escola, a partir das reflexões do grupo que frequentava na PUC e com as reformas propostas pela administração

de Erundina ela é convidada a assumir a coordenação pedagógica da escola e seis meses depois a direção.

> Então, Paulo Freire falava e a gente discutia os assuntos. Eu chegava lá na escola dizendo: "Gente, tá tudo errado." [...] E então nós começamos com os círculos de cultura, das conversas, nós éramos em três. [...] Começamos a trabalhar por áreas de conhecimento. Puxa, porque tem que separar história e geografia? Vamos pensar em história e geografia juntos. Nós começamos a desenhar tudo isso, e isso começou a chamar atenção. Então quando a Erundina pensou nesse projeto pra educação de jovens e adultos diferenciado, a nossa DRE, por causa desse olhar mais político para educação, e eu me orgulho de estar na nossa região, chamaram aquelas que tinham um trabalho relevante com a educação de jovens e adultos. Nós éramos em cinco [...]. Houve uma avaliação, fizeram um processo seletivo, de contar, de escrever e avaliar como atuaria em determinadas situações e eu fui escolhida como coordenadora pedagógica e em seis meses eu já estava como gestora e estou até hoje.

Na gestão da escola, Eda decide ouvir as pessoas do bairro, abre o espaço da escola e busca construir um projeto pedagógico em diálogo com as necessidades dos estudantes e da comunidade. Constrói assim um espaço de acolhimento, de aprendizagem, de exercício democrático, de oportunidade e de afeto. Eda narra as inúmeras histórias de vidas transformadas a partir da experiência do CIEJA demonstrando muita satisfação e afetividade. Enquanto a entrevistamos ela recebe visitas de alunos, ex-alunos que a abraçam, que dizem o quanto ela é importante, tratando-a com a intimidade de uma família.

Nos episódios narrados é possível perceber o envolvimento afetivo que Eda tem com cada história, cada pessoa, o quanto se emociona com a história de cada um e a alegria que sente de poder contribuir. Também é possível perceber como hoje há uma rede de colaboradores em torno do CIEJA e dela mesma que permite que sua ação vá muito além da ação educativa, proporcionando que de fato a trajetória de vida de muitas pessoas seja transformada. Como neste episódio que nos conta:

> Mas tem a história do Alemão. O alemão nos procurou, há uns oito anos atrás, [...]Com um educador social. Queria sair das drogas. Mas sair das drogas, como, se a casa era o ponto da droga? Se ele era um menino que tinha vivido na rua com a mãe e desde os sete anos já tinha experimentado a droga? Desde os três, ele lembra a mãe usando e vendendo droga. E quando nós o conhecemos ele tinha levado um paulada e estava na UTI em um hospital.
>
> Quando eu fui visita-lo, porque ele pediu ajuda, esse educador me falou: "Eda vamos lá comigo, eu não tenho coragem!" Eu fui, falei com ele e perguntei: "Qual é seu sonho?" Ele falou: "Aprender a ler e escrever e ajeitar uma casa onde eu possa ter uma mesa. Porque eu nunca sentei numa mesa." Um sonho pequeno, não é? E quando ele saiu do hospital pediu ajuda, nós o levamos para uma clínica. Ele ficou 10 meses numa clínica, eu fui visita-lo e ele falou: "Você não vai me abandonar. Você vai me ajudar?" E eu falei: "Escola eu te dou. A mesa a gente vai ver depois, conforme a gente for desenvolvendo a

sua vida."

Tivemos também a ajuda de um empresário, que ofereceu: "Eu dou uma ajuda de custo para estes meninos não voltarem para seus lugares". Porque não adianta você levar os meninos para uma clínica, ajudar e depois ele voltar pro mesmo lugar. "Eles trabalham aí [na escola], te ajudam com as tuas necessidades. Eles estudam e depois a gente aluga uma casa - era uma ONG aqui da região - aluga uma casa onde eles podem ficar, por um tempo até a gente organizar melhor a vida deles."

Então o Anderson, chamado Alemão, ficou com a gente esse tempo todo. No meio do caminho a mãe faleceu de Aids porque usou droga injetável e se contaminou. Ele herdou três crianças, que agora já estão adolescentes e pré-adolescentes, a guarda definitiva saiu essa semana. E a gente foi trabalhando com o alemão. Ele se casou agora, tem um bebê. O empresário deu uma casa e nós estamos indo arrecadar coisas. Ele trabalha como segurança no metrô. Alfabetizado, está se alfabetizando, está no nosso módulo três.

E pra você ver. Essa coisas de extrapolar é quando é possível. Quando não é possível a gente está junto para escutar, para orientar, para encaminhar. Então acho que um pouco é isso o que a gente faz também. Acho que a escola tem que fazer parte da comunidade também, essa é minha comunidade. Minha no sentido de participação, a gente também faz parte.

Eda agora se prepara para afastar-se do CIEJA, num processo que para ela tem sido doloroso. Em sua narrativa é evidente a satisfação que encontra na realização do seu trabalho.

Eu cheguei na minha cama e ajoelhei e falei Senhor. [...] Eu estou com um problema sério, então eu queria que o Senhor sentasse aqui do lado da minha cama e vamos conversar, sério. Eu tenho que deixar o CIEJA, a idade está chegando, eu tenho que me preparar para isso. Se eu não tiver um preparo eu sei que eu vou sofrer demais, demais, demais. Porque é o meu alimento, eu vou com muita alegria, com muita satisfação. As pessoas olharem para mim e dizerem: "Obrigada D. Eda", "Bom dia Dona Eda" "Vocês está linda hoje" "Você está chata". Qualquer que seja a palavra dirigida eu acho isso fantástico, sabe? Eu estar no meio das pessoas. E eu vou ter que me preparar.

Reduziu agora sua jornada de trabalho e tem buscado cuidar mais de si mesma, de sua saúde e de sua vida pessoal. Ela nos conta que algumas mudanças na sua vida afetiva têm contribuído para esse processo de afastamento da escola:

Quando meu marido faleceu, está fazendo oito anos, eu me fechei para tudo. E eu fiquei só mãe, professora e confidente, amiga, ajudando todo mundo. E quando foi em julho, veio um grupo de uma faculdade e começaram a vir uns e-mails [...] E eu falei para equipe: "Estou sendo paquerada" [risos] E o pessoal morria de rir. [...] Nisso despertou que eu poderia ser mulher também. Por que eu me anulei. Eu me casei e só tive um homem na minha vida, que foi meu marido. E depois eu achava, essa coisa não é muito legal para mim, eu não fui muito feliz, deixei isso de lado e comecei com outras coisas.

Mas escuta minha conversa com [Deus]. Senta aqui que eu preciso me interessar por outras coisas senão eu vou morrer. Aí começaram essas coisas,

> era um rapaz jovem com muita admiração. Mas isso despertou que eu poderia ser vista de outra maneira. Não só de tia Eda, mãe Eda. Foi me desviando o olhar em outras coisas. Comecei também a pensar em mim.
>
> Nessa coisa maluca, se você ver foto eu cheguei a 102 kg, eu estava imensa, cansada. Eu pensei, peraí tenho que me cuidar. E eu comecei a pensar em mim. O tempo que eu passava aqui eu comecei a diminuir e a delegar muito mais coisas. Eu ficava aqui 16 horas, 18 horas, abria e fechava a escola. Eu comecei a dar um tempo pra mim, para ir para a academia, coisa que eu odeio, mas estou tentando ainda ir para academia. E fevereiro deste ano eu conheci uma pessoa com quem eu convivo agora, é namorado tudo, [...] mas está conseguindo [me ajudar a] passar por tudo isso. A conversa é diferente, o olhar é diferente, e está me ajudando.

Eda já tem planos para o futuro e não quer ficar parada profissionalmente. Acredita que ainda tem muito a contribuir para a educação e para a sociedade, compartilhando sua experiência.

> Daqui cinco anos eu acho que devo continuar ainda passando um pouco dessa experiência, porque cada vez que eu falo, os e-mails que eu recebi deste último encontro, muita gente falou que eu sou inspiração para outras pessoas acreditarem que é possível mudanças. Eu acho que gostaria de continuar inspirando pessoas em educação, que eu acredito tanto.

Seus dois principais projetos para o futuro, além de continuar divulgando o seu trabalho e deixar o CIEJA funcionando com solidez é trabalhar na formação de professores e num projeto de apoio a família, que está envolvida hoje.

> [Minha principal meta] É deixar o CIEJA bem, caminhando porque o grande desafio é: Quando você for embora o que será do CIEJA? Então eu quero que ele seja forte, robusto e que continue. [...] Uma outra meta é me adaptar ao novo desafio, que agora é desenvolvimento de famílias, que é uma proposta. Eu tenho uma proposta também de formação de professores. Então me empenhar de fazer o meu melhor, talvez nessas duas novas atividades.

Mas Eda continua tendo muitas ideias e está aberta a diversas possibilidades:

> Eu estou com uma ideia, através dos meus netos, de [um trabalho com] alimentação. Eles não conhecem de onde vem a cenoura! [Estou com a ideia] de fazer um ambiente que eles vão lá e plantem, hortas orgânicas, e depois eles façam saladinha com isso mesmo, sabe alguma coisa assim? Com crianças pequenininhas. Pois eu tenho um neto de sete anos que quando foi numa horta orgânica, que a gente faz as nossas compras aqui, [...], quando ele viu aquilo ele ficou encantado, aqueles canteiros, poder pegar a cenoura, poder pegar o rabanete, então pensei: essas crianças que vivem em apartamento. Meu neto nunca subiu em árvore. Ter um espaço para subir em árvore... Estou pensando, porque aí eu vou morar em um lugar mais afastado, mais perto da natureza, também é uma possibilidade.

O mais importante para Eda é continuar trabalhando e contribuindo onde estiver:

> Eu não quero parar. Desde criança eu falo que vou viver até os 93 anos com projetos de vida. Depois eu vou descansar eu não sei se é a morte ou se é pra eu descansar mesmo, em algum asilo. Mas até os 93 eu tenho projeto de vida.

6.2 O projeto de vida ético de Eda

O compromisso ético de Eda com a educação é bastante peculiar. Ela apresenta um senso de propósito muito intenso desde a primeira infância. Entende a sua tarefa na educação como uma missão, que ela abraça como meta ainda quando criança:

> Uma coisa que me torna muito contente é que eu acredito que a gente tem missões, e a minha missão eu acho que eu consegui fazer com que ela fosse atendida, quando eu desde pequena sempre me vi professora. Nunca, nunca, nem por um momento passou pela minha cabeça ser outra coisa. [...]Então eu acho assim, diferente de outras crianças que não sabem o que querem ser, eu sempre soube o que eu queria ser, sempre: professora! E me dediquei para isso.

Seja porque de fato Eda trazia este senso de missão como educadora ainda criança, ou seja, porque tenha atribuído este significado a sua profissão depois de adulta, as memórias de Eda nos revelam uma trajetória de vanguarda, em que aparece sempre a frente do seu tempo, inquietando-se e questionando as estruturas da escola, as desigualdades, a exclusão e criando soluções e estratégias muito originais para enfrentar os problemas. Em diversas passagens de sua infância e adolescência Eda fala de sua liderança e atribui este fato principalmente a sua personalidade inquieta e questionadora e seu desejo de justiça social:

> Eu sempre fui muito movida pelos excluídos. Quando o menino sofria muito bullying ou qualquer coisa, como eu era já líder, quero dizer, as pessoas me procuravam para uma porção de coisas, eu estava sempre inventando. [...], eu pegava esses meninos, e não [deixava que fizessem mal para eles].
>
> Eu comecei a pensar, porque as crianças não poderiam se expressar de alguma maneira? Eu era muito questionadora, se eu ouvia alguma professora falar alguma coisa eu me metia e falava: não era isso não!

Quando buscamos observar os valores centrais no projeto de vida de Eda, fica evidente tanto em suas ações como em seu discurso que o respeito a diversidade, o acolhimento aos excluídos e a possibilidade de transformação da educação são os princípios que nortearam e norteiam sua trajetória até hoje:

> No mundo, se eu pudesse colocar uma sementinha em cada coração, eu ia por respeito a diversidade. Nós somos tão diferentes, não é mesmo? E as pessoas querem que sejamos iguais, ou que tenham rótulos em tudo... Não. Aceitar a diversidade. Brigo muito por isso, sabe? As pessoas tem que ser aceitas do jeito que são, e [precisamos] procurar entende-las, o bem e o mal

que trazem dentro de si. É preciso aceitar essa diversidade.

> A gente faz muita crítica a qualquer coisa que se vê diferente, que não é muito parecido com aquilo que a gente tem como verdade absoluta. [....] Eu acho que primeiro a gente tem que entender, para depois julgar. Ou senão nem julgar, julgar por quê? Estamos todos nessa vida para viver...

> E o legado é que as pessoas entendessem que há possibilidade de inovar e criar. Sabe, eu escuto muito na educação assim: “Ah não tem jeito é o sistema, é o engessamento, ah é o currículo, ah isso.” Quando é que vai sair [disso]? E falar: Há criatividade, há inovação, há leis para a gente ler, para gente discutir. Há teóricos que já falaram.

Eda nos conta que acredita que seus valores vêm em parte de sua experiência na família, vivendo em coletividade e do exemplo de seus pais. Inspira-se sobretudo no exemplo da mãe que era muito sensível as necessidades da comunidade em seu entorno, o que fica evidente, por exemplo, quando passa a dar reforço em sua casa para as crianças que não conseguem acompanhar a escola. No entanto, Eda conta passagens difíceis da infância, sobretudo na escola como, por exemplo, no episódio do estojo narrado acima, em que é agredida pela professora por pronunciar uma palavra errada. O que é curioso é que Eda nos conta este episódio justamente quando perguntamos a ela de onde surgem seus valores de justiça social e de democracia, nos levando a pensar que ela quis nos responder que surgem justamente da injustiça e da opressão vividas na infância.

Este episódio do estojo e toda trajetória acadêmica de Eda, mostram uma relação bastante difícil com as instituições de ensino. Apesar disso Eda nos conta esta trajetória com leveza e bom humor, e parece significar positivamente todas essas dificuldades, que a levaram a desejar transformar a escola.

> Depois me mandaram para casa. E cheguei em casa e ainda apanhei da mãe, porque falou que eu tinha que ter prestado atenção. Era uma outra realidade. Isso já deveria falar para eu evitar a escola, não é? Mas acho que aí que eu comecei a pensar, porque as crianças não poderiam se expressar de alguma maneira?

Na trajetória de Eda há uma constatação inequívoca: é na prática docente que ela encontra sua maior fonte de satisfação pessoal. Desde sua primeira experiência profissional como professora da educação infantil ela afirma sua paixão pela arte, pela criação e pela prática docente:

> Essa minha veia artística de aparecer, de cantar, dançar, representar... então sempre me envolvia com teatro, me envolvi muito com as festas de estado que tinham na escola naquele tempo. Eu sempre ousava fazer coisas diferentes. Me formei, fui trabalhar na educação infantil numa escolinha perto de casa, sempre apaixonada.

Fala do bem estar que sente em estar junto com as pessoas, em ouvi-las, construir vínculos com elas, e a importância deste vínculo, que é sua principal motivação para o

trabalho:

> Tem uma coisa que eu acho que eu trago, que isso eu acho que é talento: eu gosto de pessoas. Eu gosto de estar no meio, andar em "muvuca" da 25 [de março], largo treze[9] eu acho o máximo. [risos] Sabe assim? Olhar para o rosto, pensar na história de cada um. E eu acho que [esse gosto] foi me levando a isso. Eu fui uma professora que sempre escutei os alunos, sempre achei que o vínculo era importante, criar esse vínculo antes de mais nada. Escutar os alunos, criar com eles as coisas, sendo professora do estado e da prefeitura, até chegar no CIEJA.

Eda se emociona quando perguntamos a ela como se sente na realização do seu trabalho profissional, e sua resposta deixa evidente que apesar de ser remunerada por sua profissão, seu trabalho é muito mais que uma atividade profissional para seu sustento material, o trabalho é para Eda seu alimento psíquico e emocional:

> Isso me alimenta. [os olhos de Eda ficam levemente úmidos, ela parece se emocionar]. E vou dizer para você, que é bem interessante, eu não valorizo [dinheiro]. É uma coisa que eu preciso me organizar porque eu vivo com essas encrencas, pagar isso, pagar aquilo. Dinheiro para mim, coisas que envolvem valores [financeiros] não tem valor para mim. Eu acho que eu agrego outros valores para as coisas que eu faço. Então essa sensação de estar aqui assim, de escutar, de pode ajudar.

Apesar da intenção de atuar na educação já aparecer desde a infância, seu projeto de vida sofre muitas transformações a partir do contexto social, político e cultural, do campo de possibilidades (VELHO, 1994) que se abrem a sua frente ao longo de sua trajetória: quando faz a faculdade de Pedagogia que lhe abre a possibilidade de ser coordenadora e gestora, quando encontra o grupo de Paulo Freire na PUC que lhe guia nos caminhos da educação de jovens e adultos e finalmente quando o cenário político se torna favorável, na administração de Erundina e ela é convidada para pensar e realizar um projeto inovador para os CIEJAs.

Ainda assim, quando o cenário político se torna desfavorável, na administração de Serra, Eda busca no diálogo, nas parcerias e no fortalecimento do grupo de alunos e professores e dos CIEJAs caminhos para lutar pela permanência do projeto, como nos conta no episódio a seguir:

> Você sabe que o momento mais difícil foi quando disseram assim para mim: [...]
>
> - Disseram que o CIEJA o ano que vem [vai fechar]..."
>
> Isso era 25 de agosto de 2007. [...]Eu saí correndo dessa escola e entrei na diretoria regional. Eu entrei assim:
>
> - Eu quero saber o que está acontecendo?" Chorava, as lágrimas iam

9 Rua Vinte e Cinco de Março e Largo Treze, zonas de comércio de São Paulo conhecidas por serem muito movimentadas.

descendo [...]

- Não Eda fica calma, pelo amor de Deus, só estamos fazendo uma pesquisa porque o governo parece que não quer mais ter esse programa, [...]

Então eu olhei para trás e falei:

Eu não vou desistir! Eu vou lutar! Eu vou lutar!

Mas eu voltei, que eu não dirigia. Eu vinha chorando, as lágrimas atrapalhando meus olhos, quando eu cheguei aqui na escola eu reuni todo mundo.

- Eu sou só a gestora, mas se vocês disserem para mim que vale a pena, se vocês querem nós vamos unir forças. - Eles disseram:

Não, Dona Eda, nós não vamos desistir, isso é importante para nós. [...]

Então eu passei por toda essa escola pedindo sugestão. Liguei para todo mundo falando: gente, vocês sabem que o CIEJA vai acabar? [...] Nesse meio, a GCM (Guarda Civil Metropolitana) entra aqui [...]:

D. Eda o secretário [de educação] está ali em cima, junto com o Canuto da Globo, porque teve um problema lá para ser resolvido, você não quer ir lá?

Eu peguei uma faixa [...] um amarelo mais amarelo que aquela pasta ali, escrevi com canetão: O CIEJA NÃO PODE ACABAR. E quem é que sobe? Subiu o Billy, que é meu professor aqui, agora. Subiu uma cadeirante, que agora é presidente da [Associação] das pessoas com deficiência do município de São Paulo, subiu um cego, subiu um pai, subiu um aluno. Eles foram e ficaram na esquina e quando chegou a globo [abriram] a faixa. Mas por que ele [o secretário de educação] foi uma pessoa que eu confio, e me ajudou muito? Ele desligou e falou:

Gente eu quero saber por que aquele grupo está lá?

Grupo meio estranho né? E então eles falaram:

O senhor sabe o que é o CIEJA? - A menina cadeirante perguntou, e ele falou:

Não.

Então como é que o senhor vai acabar isso? Quem é você para acabar com a nossa escola? Quem que vai me aceitar? - e ela já era uma mulher. Por que vão acabar com a nossa escola? [...]

O secretário falou:

Hoje é terça, quinta-feira eu venho.

Ah isso é só conversa de político.

Quinta-feira eu venho.

Tá bom a gente vai aceitar, não tem outra garantia vamos aceitar.

Desceram cabisbaixos, chegaram aqui e eu falei:

- Gente o não nós já temos, mas vamos acreditar no sim. Vamos encher isso aqui. O que vocês têm de sugestão? Vamos chamar os parceiros, a Helena Singer, a Sandra, outros CIEJAs. Quem é que quer vir? Vamos discutir, vamos brigar. Padre Ticão lá da zona Norte. Vamos chamar todo mundo pra vir pra cá.

E os alunos também se organizaram. Então foi tão engraçado que quando a assessora [do secretário] chegou falando:

- A senhora tem meia hora, a agenda dele está super lotada. Ele vai escutar, mas ele tem que ir embora.

Aí depois que a gente ficou amigo, ele veio aqui várias vezes, me chamou várias vezes na secretaria pra conversar com ele. Ele falou: “Eda você me puxou pela mão, parecia uma louca.” Porque nós fizemos todo um percurso, ele tinha que sair de lá, entrar por aqui, subir a rampa, em meia hora eu queria mostrar tudo! [risos] E paramos para os alunos falarem com ele.

Ele acabou ficando três horas e meia. Porque naquele dia nós descobrimos que ele tinha um irmão com necessidades especiais e a mãe dele só conseguiu fazer alguma coisa com o irmão quando conseguiu colocar numa escola que o aceitou, de educação de jovens e adultos. Então ele nunca iria fechar uma escola de educação de jovens e adultos. Ele foi super sensível. E ele me falou uma coisa:

- Vou dar um desafio, se você conseguir escrever um projeto que não fira em nada a lei, passe por todos os setores do Conselho Municipal de Educação eu torno ele um programa. Era 2007, foi a última coisa que ele assinou em 2012.

Eu falei: Eu aceito o desafio!

A partir desta conversa com o secretário de educação Eda liderou um movimento longo e difícil de diálogo com todos os CIEJAs, encontrando apoio em alguns e oposição em outros para escrever o projeto e aprová-lo no Conselho Municipal de Educação.

Eu sai e conheci todos os CIEJAs de São Paulo, fui em todos, minha maneira coletiva de pensar. Eu fui escutar, fiz reunião com todos os CIEJAS, uns aceitaram, um outro falou: “Eu não, você está louca, o cara com uma canetada acaba com a minha vida!” Se afastou. Os outros falaram: Se é isso, vamos lá!

[Fizemos] um encontro em Guaianases, ia eu, todos de Guaianases a gente escutava aluno, professor, fomos escutando, escrevendo. Foi aí que eu aprendi que a lei não é para ser cumprida, ela é para ser interpretada. Eu falava assim. “Gente por que tem que ser aula de 45 minutos? Por que não pode ser aula de um dia, ou um encontro. Por que precisa ser disciplina, não pode ser igual no ensino médio? O Ensino Médio já tinha as diretrizes do ensino médio, áreas de conhecimento, porque não pode ser também para a educação de jovens e adultos? E aí eu vinha trazendo todas essas ideias. [...] E fomos escrevendo. Dia 8 de abril nós entregamos para ele, dia 8 de maio saiu no Diário Oficial, não feriu nada, estava dentro do plano.

Depois da entrega do projeto Eda enfrentou longas batalhas com os sindicatos que não aceitavam a proposta do CIEJA.

E durante esses próximos quatro anos foi uma luta, porque muita gente, o sindicato, foi contra: imagina, aula de duas horas e meia e a hora extra classe, não pode, não pode educação de jovens e adultos, não poder ter isso no sistema municipal. Todos, todos, todos, foram [contra]. A PROFEM, um dos sindicatos, foi o que mais chamou para discutir, queriam entender. Mas a SIPEEM, o Cláudio foi contra, e é contra até hoje. O embate com ele é terrível

> por causa disso. Outros diziam não pode, não pode. E a gente chamou para o diálogo: não pode por quê? Explica. Porque a gente explica qual é a nossa intenção, nosso objetivo, tudo.

No último dia como secretário, Schneider assina o documento e torna o CIEJA um programa. Apesar de não possuir afinidades políticas com o secretário, Eda dialoga com ele e converte o cenário político desfavorável, encontrando entendimentos comuns e tendo seu trabalho reconhecido. Hoje o considera um aliado do seu trabalho:

> Quando faltava meia hora para ele entregar a pasta. O Alexandre Schneider ligou: Eda acabei de assinar. Eram 17 horas do dia 20 de dezembro de 2012. Ele estava entregando a pasta para o novo secretário do Haddad. E ele falou, o CIEJA agora é um programa. A unidade escolar é de vocês. A gente comemorou bastante. Ele cumpriu a palavra e falou: "Agora estou saindo da secretaria com dever cumprido." A gente se vê muito, tenho um carinho, porque foi um secretário, que mesmo não sendo um educador, era um administrador, soube escutar. Veio várias e várias vezes aqui, vinha na região. Quando ele sentia que tinha feito alguma coisa no D.O. (diário oficial) ele não tinha nenhum problema em voltar atrás do que foi dito, a portaria que saia. E nos ajudou bastante.

Na luta de Eda em toda sua trajetória, os aspectos afetivos aparecem com bastante importância. Nas relações familiares: na forma do afeto materno e paterno e no espírito de coletividade de sua família italiana, onde todos compartilhavam do mesmo espaço numa convivência intensa. Quando professora, estes aspectos se destacam no vínculo com seus alunos, que sempre considerou parte central da sua prática pedagógica. Como diretora do CIEJA, nas relações afetuosas e na relação respeitosa de acolhimento e escuta permanente de professores, funcionários, alunos, pais de alunos e da comunidade em geral.

Eda se torna uma referência na comunidade, e por ser uma pessoa muito afetuosa e materna, é procurada também para atender situações que extrapolam seu papel de educadora e diretora de escola, como narra por exemplo no caso do Alemão. Sua vida cheia de lutas e dificuldades parece ser mobilizada por estas relações afetivas com as pessoas que, segundo ela afirma, alimentam sua vida. Aprofundaremos o olhar sobre estes aspectos afetivos no próximo capítulo.

7 I ANA ELISA SIQUEIRA

7.1 O percurso de Ana

Nascida em 1964, Ana Elisa narra uma infância onde se sente ao mesmo tempo feliz e inadequada. Na convivência intensa com seus familiares, Ana é marcada por um ambiente bastante coletivo e por suas traquinagens de menina:

> Minha casa era uma casa que vivia cheia de gente, era uma casa que nunca

> tinha o tempo privado, era totalmente pública. E meu pai era essa pessoa que trazia esse universo para dentro de casa. Eu sempre pude viver coletivamente e sempre olhando o que não era para olhar. Porque eu acho que eu era danada, desobediente. Eu era desobediente!

Sua personalidade curiosa e sua "desobediência ingênua", que a levavam sempre estar envolvida em confusão, aparecem em diversas passagens divertidas da sua meninice que ela narra com muito humor:

> Eu me lembro, eu estou lembrando agora de uma coisa que foi muito... que na minha vida me acompanhou. Tinha uma festa na casa da minha tia, que é bem chique, tinha garçom e tal, e estavam servindo o jantar e de repente acabou a arroz. E eu me lembro, eu era pequena e eu percebi que tinha acabado o arroz. E eu fui ver se tinha acabado o arroz e eu descobri que tinha acabado o arroz e eu cheguei assim na sala e falei: "Acabou o arroz!" E a minha tia estava tentando disfarçar! E eu falei isso! Eu levei uma bronca da minha mãe. E essas coisas foram fortes na minha vida.
>
> Eu lembro também de uma história que foi super engraçada que... Eu prestava atenção no que não era para eu prestar atenção. A sensação que eu tinha é que eu sempre estava fazendo coisa que não era para eu fazer. Então eu tinha uma professora que eu adorava e... eu acho que ela gostava bastante assim de mim. Sabe quando você percebe que a pessoa gosta de você? Eu gostava dela e ela era uma pessoa que tinha uma reputação assim na escola, ela era muito boa professora.
>
> Uma vez ela levou a gente na bolsa de valores, ela levou porque a gente estava estudando alguma coisa sobre dinheiro e tal. Eu me lembro de pensar por que que eu tinha que ir lá na bolsa de valores. A gente chegou lá aquela correria daqueles homens gritando e eu lembro de tudo isso! (...).
>
> E a vi conversando com alguém, com um homem. E eu fiquei prestando atenção e ela estava namorando. Aí a gente voltou do passeio e eu a vi no carro namorando o cara. Eu fui e contei isso e ela ficou muito brava [...] e isso virou uma confusão na escola. Até porque a gente tinha ido na bolsa de valores... Sabia que isso foi tão forte pra mim? Depois de um tempo ela saiu numa revista, ela e o marido dela, que era esse homem.

Entre essas e outras histórias Ana Elisa afirma "Eu falei coisas que eu não podia falar, eu vi coisas que eu não podia ver. Então a minha sensação na infância era de sempre estar no lugar que não era para estar. E minha mãe ficava louca comigo com isso."

Essa personalidade curiosa infantil vai se tornando cada vez mais transgressora:

> Eu acho que isso sem dúvida é uma coisa que me acompanhou sempre. Eu não precisava me meter em tanta confusão, eu não precisava ter essa sensação tão forte que eu acho que eu tinha. Quando eu brigava com alguém a coisa era tão maluca.
>
> Eu fui nadadora. No clube que eu nadava não tinha piscina aquecida. Então a gente treinava todos os dias. [...] Ai eu fui nadar e eu pulei na piscina e estava 13º C, e eu falava: "Puta merda que água fria!" E dava duas braçadas e aí falava: "Puta merda que água fria". [risos]

> E o técnico falou: "Se você fizer mais uma vez isso você não vai..." Porque tinha um campeonato, eu nadava longa distância e tinha uma eliminatória que só podia ir duas pessoas, três pessoas, sei lá quantas pessoas podiam ir, para uma travessia que era em Ubatuba, que a gente atravessava toda... Saía do porto de Ubatuba e ia até a praia da cidade que dava 9.400 m. E o técnico não acreditava nada em mim, primeiro porque eu morria de medo de pular de cabeça, [...] quando eu pulava todo mundo já estava longe, então o técnico achava que eu era uma tragédia total e absoluta.
>
> E teve uma eliminatória para ir para essa travessia e eu ganhei, então eu ia. Eu e uma outra menina. Só que tinha uma menina que era a menina dos olhos do técnico, ele achava que ela ia ganhar ou sei lá, que ela ia bem. Bom aí nessa história de eu falar palavrão por causa da água gelada ele me ameaçou. Ele falou assim: "Olha se você falar mais uma vez você não vai!" E eu falei. E ele falou: "Você não vai."
>
> E aí eu fui chorar para minha mãe, minha mãe falou: "Você não vai." Chorei pro meu pai. Achava que meu pai ia... meu pai era muito mole, enquanto minha mãe era dura meu pai era super mole. Eu falava assim: "Mãe, pai eu tenho que ir!" Meu pai falou: "Não vai." Mas meu pai falava por causa da minha mãe. Eu acho que se meu pai pudesse falar, ele ia falar para eu ir, ele ia tentar ver se eu podia ir, mas minha mãe não deixou, e eu acabei não indo. E sabe essas coisas assim, que você podia não fazer, e eu fazia, sempre eu fazia. Isso que acho que foi muito forte.

Na adolescência ela chega a se considerar uma rebelde: "Eu era uma rebelde. Eu era, porque não era para fazer isso, eu fazia, não era para fazer aquilo e eu fazia. Eu sempre estava metida em confusão." Embora fosse ao mesmo tempo uma boa aluna na escola.

Ana Elisa estudou toda vida em uma escola particular católica, que ela gostava muito e o catolicismo, assim como a escola marcaram sua trajetória no sentido de despertá-la para a observação das desigualdades e injustiças sociais:

> Eu estudei em escola particular e de freira. Já não tinha mais freira na minha época, mas eu tenho certeza que a religião foi uma coisa muito importante na minha vida. Sou católica. E isso foi uma coisa que me constituiu.
>
> Eu me lembro que estas questões de injustiça, a gente estudava isso, e eu ficava profundamente [sensibilizada]. Eu prestava muita atenção nessa história. Isso era uma coisa que mexia comigo. Era uma escola, que eu acho que tinha tudo que tem no Amorim, sabia? Essa escola foi tão forte [...] Era uma escola que tinha muita coisa da teologia da libertação.

A escolha da sua profissão de professora Ana Elisa atribui em grande parte à influência de sua mãe, que queria que ela tivesse uma profissão compatível com o papel de esposa e dona de casa. Ana Elisa tem um olhar para esta escolha a partir da questão de gênero e do papel da mulher na sociedade, que todas nós mulheres vivenciamos.

Sua mãe, embora fosse uma brilhante bacharel em direito, formada pela Faculdade de Direito da USP (São Francisco), nunca exerceu a profissão de advogada, pois se casou

e tinha que cuidar da casa e dos filhos. Na fala de Ana, esta situação aparece como uma grande frustração de sua mãe. Desejava então que as filhas fossem professoras, porque poderiam dedicar-se à casa e à família e também trabalhar meio período:

> A minha mãe fez faculdade de direito, Largo São Francisco. [...] Minha mãe tinha um irmão só. E ela era o modelo de aluna e meu tio era "tudo de errado" de aluno. Então o orgulho do meu avô era a minha mãe, porque tinha entrado na São Francisco, tinha feito direito. [...]
>
> Quando começo a pensar sobre gênero, [...] todos nós passamos por essa história, do lugar da mulher. Então eu ficava com raiva da minha mãe porque ela queria que eu fosse professora. E ela falava: "Se você for professora você vai conseguir cuidar da sua família". Minha mãe ficava muito com inveja das pessoas que eram professoras, que conseguiam trabalhar e cuidar da casa. Minha mãe nunca trabalhou. Justamente porque ela precisava cuidar da casa. Então ela falava pra gente que a gente tinha que ser professora, porque: Olha que profissão que dá pra fazer as duas coisas!
>
> [...]E quando eu fui fazer magistério, curso normal, eu ficava totalmente revoltada com ela, porque eu falava que ela que tinha me feito fazer. E ela falou que eu podia fazer outra coisa, mas eu já não queria fazer outra coisa, eu não conseguia fazer outra coisa. Então lógico que tem uma influência enorme dela.

Ana Elisa então inicia sua trajetória no magistério e entra em contato com o movimento da teologia da libertação, com textos do Frei Beto, que despertam cada vez mais o seu olhar para as questões sociais. Nestes grupos da igreja, além de estudar sobre a teologia da libertação, Ana também convivia nestas realidades sociais desiguais, sobretudo por meio de trabalhos filantrópicos:

> Eu fiz o Magistério, e aí eu acho que foi uma coisa muito importante, daí eu fui ligada durante um tempo aos movimentos de religião. Eu ia e eu trabalhava essas coisas todas. A gente ia distribuir comida. [...]
>
> Eram pessoas que estudavam a teologia da libertação. A gente estudava, ia na missa. Enfim. Era um grupo, tinha os jovens e tinham as pessoas que coordenavam. Eu conheci o grupo porque eu participava do grupo dentro da escola e depois eu fui para um outro grupo, mais intenso. Eu me engajei nisso e fui.
>
> Depois eu entrei na PUC e aí fez muito mais sentido, porque tinha um grupo muito maior dentro da PUC. [...] O Paulo Freire estava voltando para o Brasil e esse grupo era muito forte dentro da PUC. E aí ficou muito mais forte para mim.

Ana Elisa faz a faculdade de Pedagogia na PUC e lá aprofunda seu conhecimento sobre a teologia da libertação e também sua rede de amigos ligados a este movimento da igreja católica, que buscava promover a igualdade social e também fazer resistência a ditadura militar.

Com relação a luta contra a ditadura Ana Elisa participa de tudo isso de forma mais

indireta e velada, pois diz que sua mãe e seu pai tinham muito medo e não se envolviam diretamente, embora ela tivesse parentes muito próximos envolvidos diretamente na luta contra ditadura

> Eu vivi um pouco esse movimento todo. Por exemplo eu tinha uma prima que tinha sido presa, eu tinha um primo que foi preso e sumiu na ditadura. Então depois quando ele voltou, ele voltou completamente louco, ele voltou muito mal, até hoje ele tem problemas disso tudo. Então isso foi fazendo parte da minha família.
>
> [...]
>
> Minha mãe não queria, ficava com medo, meus pais. [...] Tinha uma prima que estava super envolvida, que escrevia pra gente, as cartas dela nem chegavam. Ou porque minha tia escondia, ou porque a polícia pegava. Então isso tudo foi fazendo muito parte da minha vida, isso tudo estava muito perto.
>
> Sabe quando eu penso nisso, tudo esteve tão perto de mim. Sabe a história? Mas eu não via nada. Apesar de tudo isso que eu te contei eu não via nada.

É também na vivência e no engajamento com o movimento da teologia da libertação que Ana Elisa constrói um senso de missão na transformação da educação pública, que ela nos conta que surgiu ainda no ensino médio, quando fazia o magistério.

> Tinha uma coisa dentro de mim que eu tinha clareza que eu queria escola pública e que eu tinha uma missão. Essa coisa boba né...
>
> [...]Quando eu acabei o ensino médio eu já sabia o que eu queria. A formatura foi na igreja, teve uma missa e eu me lembro de pensar com Deus o que eu queria fazer. Sabe quando você fala com Deus assim, o que você quer? Foi isso que eu fiz. E eu falei que eu queria isso. [ir para a escola pública com esse senso de missão] [...]
>
> Daí eu fui. Eu fiz concurso [...] e fui trabalhar na escola pública como professora.

Ana Elisa inicia sua trajetória como professora do ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo e sua personalidade transgressora não agrada muito suas colegas de profissão. Diz que sua sala era uma “baderna” e que as outras professoras não confiavam muito nos seus métodos, acreditavam que logo ela iria se “enquadrar” na escola.

> A primeira escola que eu fui, foi uma escola lá na Raposo, eu era a última da escolha, porque não tinha nenhuma pontuação[10] e daí me deram uma turma de primeiro ano do “balacobaco”. Sabe aquelas turmas bem loucas? Era muito loucos! [...]
>
> Eu estava na lousa e eu via um menino trepado no muro assim andando, era aluno meu. Eles faziam a maior baderna, daí as professoras chegavam e falavam comigo: “Você vai ver!” E era a maior baderna a minha sala, sala

10 Na rede municipal de educação a atribuição de classes aos professores acontece na ordem de pontuação. Esta pontuação é contada pelo tempo de serviço, ou seja, os professores com mais tempo e mais experiência escolhem suas salas primeiro, e os professores recém chegados escolhem sua sala por último.

badernada! E elas falavam assim pra mim: “Você vai ver, você vai ficar igual a gente.”

Apesar de não encontrar afinidades com as professoras, Ana tem uma coordenadora pedagógica que se torna uma grande referência para ela, por sua dedicação aos alunos e a escola, Ana Guerra. Segundo Ana afirma ela era militante do movimento de resistência à ditadura militar, havia sido presa e torturada e apesar de ser uma pessoa muito dura, ela era nas palavras de Ana “de uma amorosidade maravilhosa”. Ela nos conta que Ana Guerra era daquelas coordenadoras dedicadas, que iam buscar os alunos em casa quando estavam faltando na escola a algum tempo, que conversava com as famílias para identificar as causas dos problemas, que trabalhava aos sábados dando reforço aos alunos com dificuldade, sempre muito envolvida com a escola. E Ana Elisa a toma como um modelo: “Eu falo que ela é meu modelo de educadora, a Ana Guerra. [...] Fui aprendendo um pouco com ela, totalmente com ela. Falo, a Ana é assim o meu maior modelo, é minha professora de tudo isso. “

Ana Elisa e Ana Guerra se tornam grandes amigas e quando Luiza Erundina assume a prefeitura de São Paulo, Ana Guerra que era ligada ao movimento político contra a ditadura (já terminada nesse período) é convidada para trabalhar na Diretoria Regional de Ensino (DRE) da Lapa. Nesta ocasião Ana Guerra convida Ana Elisa para fazer parte da equipe.

> Quando entrou a Luiza Erundina no governo eu estava trabalhando lá na zona leste. [...] A gente foi convidada pra trabalhar aqui na DRE Butantã, não era Butantã era Lapa e eu vim. E nesse começo de administração, muitas pessoas do governo da Luiza Erundina eram pessoas do movimento político. Tinham sido presas, tinham uma história da política muito forte. [...]A gente trabalhou muito tempo juntas e eu ia no Sábado trabalhar com os alunos, ia fora do meu horário. [...] E aí quando começou o governo da Luiza e a Ana veio pra cá, ela me chamou pra trabalhar com ela.

Ana Elisa nos conta que foi trabalhando no governo Erundina que pode vivenciar na prática tudo que havia aprendido na faculdade na teoria e ter contato com pessoas que se tornaram suas grandes referências na educação, além de Ana Guerra: Paulo Freire, Lisete Gomes, Vera e Luiz Carlos Barreto, entre outros.

Ana foi convidada para trabalhar com Vera e Luiz Carlos Barreto na implementação das instâncias de participação democrática na escola (conselhos de escola e grêmios estudantis). Sua principal função era ir nas escolas e auxiliá-las no processo de envolvimento das comunidades para a construção dos conselhos e dos grêmios e ir às comunidades para esclarecer o que era conselho de escola e qual a sua importância. Os conselhos nesta época passavam a ser deliberativos e não apenas consultivos, ou seja, com real poder de decisão sobre os rumos da escola, pois fazia parte da política de Paulo Freire enquanto secretário de educação que as escolas tivessem a gestão democrática, com participação dos estudantes e da comunidade. Para Ana Elisa este foi um período

de grande aprendizagem, onde teve contato com pessoas que se tornaram referências importantes para ela.

> Em termos formativos [a experiência no governo da Erundina] foi tudo! Eu acho que foi tudo! Foi quando de verdade eu entendi tudo que eu estudava na faculdade. Que eu de verdade pude viver uma prática muito forte, de compreender, porque não era só [teoria]. Tinha muita teoria, Paulo Freire era o Secretário, a Lisete da USP era assessora do Paulo Freire. Todas as pessoas que trabalhavam eram pessoas super teóricas, e ao mesmo tempo super práticas. Porque aí eu entendi o que de verdade o Paulo Freire falava, qual era essa dinâmica da teoria e da prática. E ao mesmo tempo a dimensão política.
>
> O lugar onde eu trabalhava que era Conselho de Escola e Grêmio, era o lugar mais político da prefeitura. [...]
>
> [Minha função no governo Erundina era] ir em todas as escolas para discutir participação, porque a gente estava saindo do conselho consultivo pro conselho deliberativo. Eu ia nas comunidades pra falar sobre o que era o Conselho de Escola, qual era a importância do conselho de escola na escola, a participação da comunidade na escola. Quem coordenava era a Vera e o Barreto.

Visitando as comunidades neste período Ana Elisa percebeu na comunidade da Vila Gomes no Butantã um grande potencial de participação, que ela acreditava ser fundamental para a implementação efetiva de um projeto transformador na escola, pois sem o apoio da comunidade as mudanças que ela sonhava para as escolas seriam difíceis. Findo o governo Erundina, Ana Elisa volta para a Zona Leste onde se torna coordenadora de escola. Neste período ela também chega a conclusão que para realizar um projeto de transformação, precisaria estar no cargo de diretora e ter a autonomia necessária para as decisões. Decide fazer o concurso para direção de escola, e tendo passado em quarto lugar no concurso, em 1996 assume a direção da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, na comunidade de Vila Gomes no Butantã.

> Eu vinha para o Amorim fazer o trabalho. E eu via que aqui tinha uma semente de participação muito importante da comunidade. [...] E lá na coordenação pedagógica eu que vi não fazia nada porque era um cargo muito complicado. Você não é professor e você não é o diretor. Naquele momento eu já percebi que eu tinha que ser diretora. Se eu quisesse fazer um projeto pedagógico na escola, eu tinha que estar no cargo de diretora. [...]No Governo Jânio teve o concurso pra diretor e eu passei, foi aqui que eu vim.

Como diretora da escola Ana Elisa passa por um longo processo de transformação pessoal ao mesmo tempo que conduz um processo difícil de transformação da escola. Jovem, tendo apenas 32 anos de idade ao assumir a direção do Amorim Lima, Ana conta que encontrou (e encontra ainda hoje) uma resistência severa dos professores às suas propostas de trabalho.

Apesar disto procurou ajuda de especialistas de diversas áreas, dedicou-se aos

estudos, buscando sempre alternativas e instrumentos para lidar com as adversidades. É interessante perceber que as principais dificuldades que Ana relata no processo de transformação do projeto da escola, assim como as principais ações e estratégias que precisou desenvolver para solucionar estas dificuldades, não são de natureza técnica, curricular, de estrutura escolar ou mesmo referentes às dificuldades socioeconômicas enfrentadas pela comunidade, mas dificuldades referentes a dimensão afetiva e relacional, tanto dos professores com os alunos, como dos professores com a direção. Como podemos visualizar no episódio em que Ana Elisa narra suas estratégias para conseguir a adesão do grupo de professores para o grupo de estudos de Winnicot, na busca de construir uma solução coletiva para a questão da indisciplina na escola:

> Eu ia para a reunião de professores e eles diziam não, não, não, não e não. Era um não total. Era uma descrença na minha pessoa impressionante e eram muitos boicotes.
>
> Chegou uma pessoa para mim, oferecendo um projeto que era de um grupo de psicologia da USP. [...]E Winnicott era o pano de fundo desta instituição, e eu achei que tinha tudo a ver com adolescência, e os professores...
>
> [...] Eu falei: "A gente pode fazer um grupo de estudos pra começar", porque a questão da indisciplina dos estudantes era a coisa mais grave que tinha. Tinha fila de meninos para eu atender e eu atendia e queria pôr de novo na sala, os professores diziam que eu não podia pôr, que eles não queriam esses meninos de volta pra sala. Queriam que expulsasse. E tinha uma assistente que fazia um esquema de telefonar para a diretora de outro lugar e trocar de criança. [...]
>
> Quando eu propus esse grupo eles falaram que eles não queriam. E eu falei, eles não querem, mas eu quero. A diretora desse departamento veio conversar comigo, eu falei: Os professores não querem de jeito nenhum, mas eu quero. Ela começou comigo o trabalho. E depois a gente trouxe a minha assistente. E depois nós duas começamos a tentar falar uma mesma língua e foi super importante. [...] E ela era muito diferente de mim, ela tinha uma história aqui dentro muito diferente. Mas mesmo assim eu acho que a gente conseguiu se respeitar e ter o mínimo de atuação junto.
>
> As auxiliares de período também quiseram entrar no grupo, e esse grupo foi ficando mais forte. Em seguida a gente abriu uma coisa que chamava hora aberta, dentro da escola, porque a gente não conseguia chegar nos professores. Quem quisesse podia ir conversar com essas psicólogas que faziam o trabalho aqui. Era uma hora por semana. E quando eu fiz a divulgação os pais começaram a usar o espaço. [...] Isso foi tão poderoso que os professores começaram o procurar esse horário para eles. Quando eles começaram a procurar esse horário para eles, para pensar a sala de aula deles, a gente trouxe o grupo para entrar dentro do espaço do professor.

Esse processo com o grupo de psicólogos também ajuda Ana Elisa a observar o grupo e compreender cada vez mais as questões afetivas e motivações dos professores por trás de sua resistência, como ela nos conta, no episódio das oficinas de cultura brasileira, às quais os professores se opunham:

> Quando eu trouxe o trabalho de cultura brasileira para dentro da escola, que eram oficinas que aconteciam no contraturno, foi muito interessante também, porque os professores começavam a brigar. Esse projeto foi feito, a gente conseguiu aprovação pelo Crer para ver da Abrinq e a gente ganhava um dinheiro pra pagar oficineiro. Só que a hora do oficineiro era muito maior que a hora do professor, o valor, e os professores brigavam porque que a gente ia deixar entrar gente que tinha o valor [hora] maior que o deles. Só que o valor dos oficineiros não estava só no salário, eu dizia: gente eles não têm férias, não tem décimo terceiro, não tem nada. Eles não ganham nada perto do que a gente ganha, a gente tem estabilidade, a gente tem uma carreira.
>
> Mas depois eu fui entendendo que não era esse o valor. O valor é que as crianças adoravam ir para as oficinas e odiavam ficar nas aulas. Então o castigo que os professores inventavam para as crianças era não poder frequentar as oficinas no contraturno! Não era nem no turno deles! [...] Só para você imaginar que embate que foi. O quanto que o professor estava se sentindo desvalorizado porque tinha um lugar que era objeto de desejo das crianças e que não era a sala de aula, e que não era aquele professor. Os oficineiros eram amados, desejados.

Ana percebe que a resistência sistemática dos professores vinha de uma cultura escolar já estabelecida onde a relação professor-aluno estava profundamente desgastada, e que os professores, por sua própria inabilidade em despertar o interesse e afeto dos alunos, sobretudo dos adolescentes (do ensino fundamental dois), construíram uma relação de hostilidade e punição com estes alunos.

Começa a perceber que em vez de entrar no embate com estes profissionais que se sentiam desvalorizados e que se apegavam ao exercício de uma autoridade ilegítima, pela “força” e não pela construção de uma relação de respeito mútuo e vínculo afetivo, ela precisaria cuidar destes profissionais e construir com eles a relação de diálogo e afeto que ela esperava que eles construíssem com os alunos, estabelecendo uma nova forma de relação na escola.

Percebeu então que precisaria de apoio para mediar os conflitos nas relações com os professores e foi quando iniciou a parceria com o Instituto Pichon, que para Ana Elisa, foi o grande divisor de águas para o início de uma transformação mais profunda na escola. O trabalho do Instituto Pichon, segundo narra Ana Elisa, foi um verdadeiro trabalho de terapia coletiva. No início os professores atacavam diretamente Ana Elisa, acusando-a de todos os problemas da escola. A consultora buscou estratégias para minimizar os conflitos e buscar que os efeitos tóxicos das relações fossem diluídos. Ela criou um grupo de professores, outro de funcionários, um de pais e um de alunos e decidiu que, neste início, Ana Elisa não deveria participar de nenhum grupo. No final da semana a consultora se reunia com Ana para dialogar sobre o que acontecia nos grupos e pensar possíveis encaminhamentos para a solução dos conflitos.

> Eram [momentos] horríveis, para mim, porque o que me atacavam, o que a Eleonor e a Edely traziam para mim que eu tinha que mudar, era muito difícil.

> Eu chorava pra caramba, porque minha vontade era ir lá e responder e gritar e brigar. E daí o quanto eu tinha que acolher aquilo tudo dentro de mim e trabalhar aquilo tudo. Tem horas que eu penso que se eu tivesse que começar de novo eu não sei se eu começaria. [risos]

Ana Elisa passa olhar para si mesma, perceber suas incoerências e fragilidades e buscar a superação destas dificuldades por um processo difícil de reflexão e transformação pessoal, auxiliado pelas profissionais do Instituto Pichon. Este processo, trouxe para ela um grande crescimento e amadurecimento emocional:

> Eu nunca tive [consciência de mim mesma], eu era uma pessoa que não conseguia olhar um metro na minha frente. [...]
>
> Eu acredito que hoje eu faço muito melhor que no começo, que eu não sabia absolutamente nada e entrava que nem um trator pra cima de todo mundo e não conseguia refletir tudo, mas hoje o quanto essa reflexão é possível.

Apesar de narrar momentos difíceis como estes acima, Ana fala que seu forte senso de propósito e sua "fé na potência da liberdade" a motivaram para continuar seguindo. Fala também da importância da construção de uma rede de apoio intelectual, técnico e emocional, fundada em relações afetuosas, e do cuidado que ela recebeu ao longo da construção do seu projeto de vida. Se apercebe do quanto este projeto, a princípio pessoal, tornou-se um projeto coletivo, dialogando com os projetos de outros agentes e passando a ser abraçado por muitos. Se emociona e demonstra seu carinho, gratidão e saudade por todas as pessoas que fizeram parte do processo de construção deste projeto, apoiando seu trabalho em diversos momentos:

> Era o Paulo Freire que era o secretário de educação, e a Vera Barreto e o marido dela que era o Luiz Carlos Barreto eles foram meus professores que eram maravilhosos, porque as reuniões de participação eram com eles, eles que ensinaram a gente a conduzir um processo de participação. E quando acabou o governo da Luiza Erundina e eu vim pro Amorim, eles vieram comigo me ajudar. Então eles entravam nas Jeis[11] para conversar com os professores. Com toda a resistência que existia dos professores comigo e com a escola e com os alunos, a Vera e o Barreto me ajudaram muitíssimo. [Se emociona e chora] Os dois morreram já, mas eles foram pessoas fundamentais para mim. De me ajudar nas dificuldades.
>
> E depois veio o Pichon. E tudo ao mesmo tempo. Tinha o grupo do Pichon, tinha a Vera e o Barreto que faziam intervenção. Tinha o Práxis que fazia intervenção. Tinha um grupo de cultura popular que começou a acontecer aqui dentro da escola, por conta de uma mãe, a Conceição Acciolly que foi uma grande companheira minha de trabalho, que inventou as oficinas, que trabalhou com as mães, com as mulheres da escola para pensar a participação delas.
>
> E vejo que essas mulheres saem de um lugar que elas pensavam só nelas e

---

11 JEI = Significa jornada especial integral e é o nome que se dá para as reuniões pedagógicas semanais que acontecem nas escolas municipais.

> começam a pensar no coletivo. O quanto que essas mulheres mudaram de patamar de olhar, de sensibilidade, de olhar para o outro, de se solidarizar com as mães que tinham mais dificuldade. Com as crianças que tinham uma vida mais difícil. O quanto que essas mães foram fundamentais no projeto da escola. E a Conceição, essa mãe que me ajudou já morreu, mas tem uma sala aqui que se chama Conceição Acciolly.

Ana Elisa exibe também um sentimento de verdadeira realização na execução do seu trabalho enquanto diretora da escola:

> Eu estou bem hoje. A sensação que eu tenho é de ter feito alguma coisa neste percurso. [ela se emociona e chora] É porque é difícil falar da gente mesmo. Eu me sinto realizada. Se me perguntarem, tem mais alguma coisa para fazer? Eu acho que eu fiz o que eu queria fazer.

Ana Elisa permanece como diretora da escola Amorim Lima, já há mais de 20 anos e tem participado de grupos de educação buscando divulgar o trabalho da escola e influenciar outras escolas e também as políticas de educação no Brasil.

7.2 O projeto de vida ético de Ana

A história de vida de Ana Elisa traz evidências importantes para a compreensão do processo de construção de um projeto de vida ético. A meta central de sua vida hoje, como afirma com clareza logo no início de nossa conversa é o trabalho que ela realiza na Escola Amorim Lima.

> *[Entrevistadora] Se você tivesse que enumerar o que hoje é central na sua vida, o que seria mais importante para você em termos de valor?*
>
> [Ana Elisa] Para mim é o trabalho. Vir para o Amorim para mim é coisa mais central da minha vida.

Ao conversar sobre os valores que motivam seu trabalho, Ana Elisa fala do seu desejo de promover a felicidade nas pessoas e a sua fé na liberdade e no sonho como caminhos para a construção desta felicidade

> Eu penso em ter pessoas mais felizes, pessoas que busquem os seus próprios projetos, eu acho que isso é fundamental. Eu acho que as pessoas só podem ser felizes quando elas saem com a possibilidade da liberdade... [fica emocionada e chora] E poder ser livre não é poder fazer qualquer coisa, mas é você decidir o que você quer nessa vida.

Destaca a importância da escolha pessoal, do sonho e da singularidade do percurso individual de cada um em busca deste sonho. Fala ainda da Escola Amorim Lima como a realização do seu sonho de construir uma escola pública em que este exercício da individualidade tenha espaço para acontecer, onde haja o senso de coletivo, mas sem perder as particularidades de cada um. Ela deseja estender ao máximo de pessoas a possibilidade que ela mesma viveu, de construção do seu projeto e da sua trajetória

pessoal, que a possibilitaram aproximar-se mais de si mesma:

> Então nesse sentido, eu acho que o exercício do Amorim é muito forte. Porque as crianças vão se dando conta de que tem um exercício, tem um fazer que é muito particular. Todo mundo no mundo pode querer que você faça determinadas coisas mas se você não quiser fazer você não faz. Não adianta um monte de gente querer te ajudar. Eu vejo isso. O meu grande sonho é que todas as pessoas possam ter sonhos. E esse sonho tem que ser lapidado, não é uma coisa muito simples.
>
> Se as pessoas não puderem ter isso eu acho que é muito triste. Se a gente tiver sempre que seguir grupo. E veja eu tenho muitos grupos, eu acho muito importante, por exemplo eu sou absolutamente partidária e eu tenho um perfil de seguir de estar no grupo. Mas eu penso que as pessoas tem que estar de verdade no grupo porque elas querem. Elas não podem ser como massa.
>
> Então quando eu pensei em estar na escola pública, uma das coisas que eu acreditava e que eu queria fazer, era uma escola que fosse pública mas que não fosse de massa, nesse sentido. Que tivesse a particularidade de cada um, que cada um pudesse ser o que é de verdade e que tudo que a gente fizesse na vida fosse esse exercício de cada vez chegar mais perto da gente.
>
> E é essa sensação que eu tenho pra mim de mim mesma. O quanto que eu fui chegando cada vez mais perto de mim.

Apesar de escolher a profissão de professora por influência da sua mãe, que desejava que ela tivesse uma profissão compatível com o casamento e a maternidade, Ana Elisa dá um rumo muito diferente para sua carreira profissional, assumindo uma posição que lhe exige uma dedicação de tempo muito grande ao trabalho e descobre outros caminhos, bem diferentes dos encontrados por sua mãe, para lidar com a questão do papel atribuído a mulher de cuidar da casa e dos filhos.

Ana toma a decisão de dedicar-se ao projeto da escola e conta com o apoio de seu companheiro para contratar uma pessoa que realizasse as tarefas de cuidado da casa e de seu filho Pedro enquanto ela estava no trabalho (como descrevemos no capítulo 1). Sendo assim ela afirma que pode dedicar-se quase integralmente a escola e acredita que, se não fosse assim, não teria conseguido realizar seu projeto. Sua escolha, não se dá sem conflitos, mas apesar disto Ana encontra formas que considera satisfatórias de dar conta de todos seus deveres e tarefas com a família e ao mesmo tempo dedicar-se ao projeto que abraçou, mas como afirma, sempre priorizando o profissional.

> Mas de certa forma eu sempre acabei vindo muito mais para o Amorim do que para o meu núcleo familiar. Eu sempre fazia o que eu tinha que fazer mas nunca a mais lá, e aqui sempre muito a mais, aqui no trabalho, sempre muito a mais.

O seu desejo de contribuir para a educação pública surge ainda na adolescência quando no magistério Ana Elisa conhece o movimento da teologia da libertação que

desperta seu olhar para as questões sociais. A frequência e convivência nos grupos de jovens que desenvolviam trabalhos filantrópicos, estudavam textos de Frei Beto, e refletiam sobre as desigualdades sociais permitiram a Ana esta apropriação subjetiva de valores (BERGER E LUCKMAN, 1994) que despertaram em Ana o desejo de contribuir para a educação da população mais vulnerável. Ela encontrava nesta tarefa o senso de uma missão que precisava realizar.

Apesar de sentir desde muito cedo uma vocação para a educação pública e ter clareza do "porquê" de sua escolha (este senso de missão), Ana ainda não tinha delineado "o que" seria exatamente esta missão e "como" desenvolve-la. Seu projeto de vida era uma aspiração, um sentimento, um sonho como ela mesma afirma: "Quando eu comecei eu não sabia o que ia acontecer e era uma coisa muito de sonho."

Sua experiência como professora, coordenadora, com os conselhos de escola na diretoria de ensino e mesmo enquanto diretora vão lhe trazendo referências teóricas e práticas de educação democrática, de participação da comunidade, de psicologia, de construção de grupos etc., que a possibilitam efetivamente delinear um projeto real e que toma forma no mundo, tornando seu sonho uma realidade presente.

Apesar da sua intenção de realizar algo para o bem comum estar dada *a priori*, ou seja, antecipar a ação, é importante destacar que esta relação intenção-ação não se constrói de maneira linear sem contradições. Ana Elisa quer construir um projeto coletivo, uma escola democrática e no entanto, sua capacidade de implementar processos coletivos democráticos estava em plena construção e impregnada de práticas ainda autoritárias da própria sociedade, como ela nos conta.

> Quando eu cheguei nessa escola, por exemplo, tinha uma secretária que falava assim: "Ana eu sonhei com você." "É mesmo? O que você sonhou?" "Eu sonhei que você estava em cima de um trator e você apertava a primeira e ia para cima de todo mundo." [risos].
>
> Então eu acho que tudo isso foi parte do processo. O quanto eu consigo ver como eu era e como eu fui conseguindo entender o outro, ter uma outra dinâmica, inventar processos para conseguir fazer as coisas. Então para mim isso é muito realizador.
>
> [...]
>
> O quanto eu era radical e eu falava eu quero fazer isso eu vou fazer e ia pra cima de todo mundo, doa a quem doer. Hoje o quanto eu sei que eu tenho que ir negociando, o quanto eu tenho que cuidar do outro.

No início de sua trajetória Ana ainda utilizava de meios antidemocráticos para buscar construir uma escola democrática, o que poderia ser compreendido como uma incoerência, um desalinhamento entre discurso e prática. Mas é justamente esta contradição e aparente incoerência que torna o projeto tão significativo para Ana. A liberdade é para ela um valor em construção, se apresenta enquanto um "projeto de valor", mas não ainda enquanto uma

competência ou virtude realizada. E por esta razão construir este projeto é uma forma de construir também a sua coerência interna, sua integridade (MACHADO, 2006) alinhando seu discurso a sua prática, o que dá enorme significação pessoal ao projeto, tornando a sua realização uma grande fonte de bem estar e realização pessoal.

> Ah [me sinto] totalmente feliz. Eu me sinto muito mais segura enquanto pessoa, eu me sinto uma pessoa que construiu um processo pessoal. Por exemplo, quando eu comecei eu não sabia o que ia acontecer e era uma coisa muito de sonho. [...] Eu consegui transforma-lo numa coisa presente, numa realidade, acho que é um presente neste sentido. No sentido do presente também.
>
> [...] Então para mim isso é muito realizador. Construir uma estratégia para dar conta de um projeto com tantas dificuldades, com tantos nãos. Para mim isso foi muito importante. Isso é uma realização muito pessoal. Quando eu penso da onde eu parti para onde eu cheguei... E eu acho que eu não tinha um perfil tão forte de liderança, eu acho que isso foi uma construção mesmo. Nem sei se eu tenho ainda. Mas hoje eu sinto que eu tenho muitas possibilidades nesse sentido.

Este processo de delinear e construir este sonho, apesar de ser um processo com uma significação muito pessoal, como ela sempre destaca em sua fala, é também uma construção coletiva com uma significação social importante. O projeto de vida de Ana Elisa se inspira e se soma aos projetos de muitos outros educadores que cruzam seu caminho, como Ana Guerra, Vera e Luiz Carlos Barreto, Eleonor e Edely (Instituto Pichon), Conceição Acciolly, ao mesmo tempo em que leva inspiração também a outros educadores. O que parece conectar essas dimensões pessoal e social, como analisaremos no capítulo a seguir é a rede de afetos em que o projeto é tecido.

Na trajetória de Ana Elisa fica evidente o papel da afetividade desde o momento mais embrionário de seu projeto de vida, enquanto desejo e sonho de contribuir para educação pública ainda na adolescência, na sua decisão de tornar-se diretora da escola para construir um projeto de escola de democrática e em todo processo de construção e realização dessa construção, tanto em sua dimensão de realização pessoal, de autoestima (relação eu-eu), como na sua dimensão social de rede de afetos (relação eu – outro). Como veremos no próximo capítulo a afetividade permeia todo processo de concepção, decisão e realização do projeto de vida.

CAPÍTULO 3

UM OUTRO LUGAR PARA OS AFETOS: O PAPEL DOS SENTIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA ÉTICO

> "Proposição 8. O conhecimento do bem e do mal nada mais é do que o afeto de alegria ou de tristeza, à medida que dele estamos conscientes.
>
> Demonstração. Chamamos de bem ou de mal aquilo que estimula ou refreia a conservação de nosso ser, isto é, aquilo que aumenta ou diminui, estimula ou refreia nossa potência de agir, é à medida que percebemos que uma coisa nos afeta de alegria ou de tristeza que nós a chamamos de boa ou de má.
>
> Portanto, o conhecimento do bem e do mal nada mais é do que a ideia de alegria ou de tristeza que se segue necessariamente desse afeto de alegria ou de tristeza. Ora, essa ideia está unida ao afeto da mesma maneira que a mente está unida ao corpo, isto, ela não se distingue efetivamente do próprio afeto, ou seja, não se distingue da ideia da afecção do corpo senão conceitualmente. Logo, o conhecimento do bem e do mal nada mais é do que o próprio afeto, à medida que dele estamos conscientes."
>
> *(B. Spinoza)*.

RESUMO: Neste capítulo realizamos uma reflexão sobre o papel da afetividade e da razão nos processos de decisão e cognição humanos, iniciando com uma leitura crítica das obras de Piaget, Kohlberg, realizada por seus próprios colaboradores e continuadores. Em seguida buscamos nas obras de Antônio Damásio as bases para nossa análise e reflexão sobre o papel dos sentimentos na construção do projeto de vida ético de nossos entrevistados. Finalizamos trazendo a contribuição de Daniel Kahneman e suas considerações sobre o pensamento intuitivo para dialogar com a obra de Damásio na construção das lentes para a leitura de nossos dados empíricos.

1 I AFETIVIDADE E RAZÃO

É antiga a discussão sobre o papel da afetividade e da razão na constituição da subjetividade humana. Tradicionalmente compreendidas como dimensões separadas e opostas na história da filosofia, desde a antiguidade até a modernidade, a maior parte dos debates em torno do tema destacaram os conflitos entre a razão e os sentimentos dando ênfase, na maior parte das vezes, à superioridade da razão e a necessidade de evitar as emoções, como afirma Vasconcelos:

> Eurípedes, por exemplo, investia no tema do conflito entre razão e emoção e frequentemente ilustrava esse aspecto em suas peças teatrais. Já Aristóteles, numa perspectiva claramente dualista, reiterava que os sentimentos residem no coração e que o cérebro tem a missão de esfriar o coração e os sentimentos nele localizados. Kant, destacando a supremacia da razão, construiu uma perspectiva negativa das emoções e dos sentimentos, chegando a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma. De um modo geral, o que se evidencia nos escritos filosóficos, da Grécia antiga até a modernidade, é uma concepção dissociada, na qual a razão quase sempre tem ***status*** superior com relação aos sentimentos. (2004, p.616):

Estes conceitos da filosofia, sobretudo a ideia kantiana da razão como faculdade soberana, influenciaram e influenciam até hoje a psicologia, que ainda no século XIX surgiu concebendo e estudando separadamente os dois aspectos da mente humana. Esta separação manteve-se até início do século XX, quando as concepções empiristas e inatistas dominaram o cenário dos debates sobre conhecimento, pensamento, comportamento e sentimentos humanos. Os empiristas "cuidaram" da razão e os inatistas da emoção. Ainda depois do desenvolvimento das grandes teorias psicológicas como a Gestalt, a psicanálise, o behaviorismo, a epistemologia genética, a psicologia cultural e a psicologia sócio-histórica, que iniciaram um estudo mais aprofundado das relações entre cognição e afetividade, cada teoria acabou se dedicando mais a um aspecto que ao outro (VASCONCELOS, 2004, p. 617).

Seja pela dificuldade de estudar estes aspectos de forma integrada, pela falta de subsídios teóricos e metodológicos para fazê-lo ou pela crença de que não poderiam ser compreendidos e estudados em um mesmo campo conceitual, esta separação nos estudos dos processos psicológicos da afeição e da cognição tem nos levado a concepções parciais e distorcidas da realidade com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional ainda vigente. (ARANTES, 2012, p. 14).

Sastre e Moreno (In ARANTES, 2003), pesquisadoras do papel dos sentimentos na cognição, afirmam que este é um dos maiores mitos culturais que influenciaram nossa concepção de educação:

> O pensamento lógico é considerado "frio", "cerebral", "calculista", enquanto as emoções são "cálidas", estão localizadas no "coração" e provocam comportamentos "impulsivos". O primeiro é considerado capaz de levar o indivíduo a atitudes "racionais" e "inteligentes", cujo expoente máximo é o pensamento matemático e científico e às matérias que permitem desenvolvê-lo, ou àquelas que proporcionam qualquer tipo de formação intelectual.
>
> O terreno das emoções, ao contrário, é um território que não deve ser pisado pela educação formal, já que pertencem ao domínio do particular do íntimo, do pessoal e do cotidiano e encontra-se no polo oposto do público, do científico e do racional. (In ARANTES, 2003, p. 132).

Esta primazia da razão sob as emoções tem sido desmontada em estudos mais

recentes sobre desenvolvimento humano sobretudo na área das neurociências. Estudos de pesquisadores como Antônio Damásio (1994, 2003, 2018) e seus colaboradores tem evidenciado a relação intricada entre razão e emoção, destacando o papel da afetividade como central na constituição humana. Estes estudos ainda tem sido pouco difundidos no meio educacional e pouco influenciam as práticas escolares que permanecem centradas no desenvolvimento intelectual, negligenciando as demais dimensões humanas, sobretudo por influência das teorias cognitivas que ainda dominam de maneira quase exclusiva a área educacional nos dias de hoje.

Como afirma Vasconcelos:

> É comum, ainda hoje, no âmbito escolar, o uso de uma concepção teórica que leva os educadores a dividirem a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. [...] Seguindo essa crença, as instituições educacionais caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual. (2004, p. 617).

É justamente buscando desconstruir este cenário educacional dicotomizado e a falsa premissa de que à escola e às instituições de ensino em geral cabem apenas o papel de zelar pelo desenvolvimento intelectual, sem considerar as dimensões afetivas e éticas da pessoa humana, e sobretudo com intuito de contribuir para a produção de conhecimentos que deem subsídio para o trabalho aprofundado das emoções e dos sentimentos humanos na formação da personalidade ética, que buscaremos evidenciar os aspectos afetivos na formação de nossos sujeitos pesquisados. Para iniciarmos nossa argumentação sobre a importância desta dimensão afetiva na constituição humana e sobretudo na construção dos projetos de vida éticos precisamos resgatar brevemente o histórico das pesquisas sobre a psicologia cognitiva e a psicologia moral.

Um dos grandes marcos no estudo da psicologia da educação, e sem dúvida o que mais influenciou estudos e práticas no campo educacional, foi a epistemologia genética de Jean Piaget, que trouxe enormes avanços na forma de pesquisar, conceber e educar as crianças. No campo da moralidade a obra piagetiana "O juízo moral na criança" e sua teoria sobre os três estágios, anomia, heteronomia e autonomia, servem de base até hoje para muitas pesquisas sobre moralidade e educação, especialmente no Brasil.

Sem descartar os avanços e contribuições que a obra de Piaget e seus continuadores trouxeram a seu tempo para o estudo de uma importante dimensão da moralidade, o juízo moral, é fundamental que observemos as limitações de uma teoria que considera a racionalidade como soberana e única causa da ação moral. (BLASI, 1983, p. 189) Nas palavras de De La Taille no prefácio à edição brasileira da obra de Piaget: "foi justamente este lado racional da moral que Piaget estudou. Ele não é tudo, não explica tudo." (1994, p.14).

Sendo assim iniciamos nosso estudo sobre o papel dos afetos na moralidade

buscando desconstruir a premissa de que o juízo moral seria suficiente para levar a ação moral.

1.1 O juízo moral não garante a ação moral

Para nos auxiliar a compreender as limitações da teoria do juízo moral de Piaget na perspectiva de um entendimento mais amplo da moralidade trazemos a contribuição do pesquisador americano Augusto Blasi (1983), que nos explica como são teorizadas dentro da teoria piagetiana, em particular: a relação cognição-ação e a relação afetividade-cognição.

Em primeiro lugar, Piaget parte da premissa que o ciclo de assimilação e acomodação, sempre renovado, seria a garantia de uma harmonia entre o nível do pensamento e da ação. Esta harmonia seria interrompida quando um novo objeto fosse encontrado, necessitando de nova acomodação; quando um erro fosse cometido; ou quando uma estrutura cognitiva não fosse adequada para integrar as novas experiências. No entanto, estas inconsistências poderiam ser resolvidas por meio de uma assimilação mais precisa, ou de uma acomodação mais detalhada, ou ainda do desenvolvimento cognitivo. (BLASI, 1983, p.188).

> A ênfase específica desta análise conceitual é perfeitamente compreensível quando se considera que a teoria de Piaget é acima de tudo uma teoria da cognição sobre as mais fundamentais características da realidade, incluindo a realidade social. Se formos aplicar estes princípios ao domínio moral, teríamos que concluir que qualquer inconsistência entre ação e conhecimento, [...] seria o resultado de um conhecimento inadequado. No limite, se o conhecimento moral fosse perfeito, o comportamento moral deveria ser também perfeitamente consistente com ele. Seguir-se-ia também que sempre que ocorresse uma inconsistência entre conhecimento e ação, a lacuna poderia e deveria ser eliminada por meio de uma melhor adaptação cognitiva à realidade imediata ou por meio do desenvolvimento cognitivo. (BLASI, 1983, p.188, tradução nossa).

Em segundo lugar, há uma outra harmonia que é postulada por sua teoria: a harmonia entre conhecimento e desejo. A afetividade é considerada por Piaget como "o outro lado da moeda", o lado energético, cujo sentido e organização é dado pela cognição. Sendo assim, quando há incompatibilidade entre os elementos psíquicos, sejam eles esquemas cognitivos, ideias, tendências ou sentimentos, a função organizadora do indivíduo não permitiria que os elementos contraditórios coexistissem na consciência. Quando a assimilação recíproca não é possível o elemento mais fraco é "reprimido" pelo mais forte ou de "categoria superior". (PIAGET, 1962, 1973 apud BLASI, 1983, p. 189).

Como nos esclarece Blasi, na teoria piagetiana:

> O comportamento moralmente inconsistente seria, portanto, um resultado da compulsão ou inabilidade de fazer o que se sabe que se deveria fazer. A única forma do conhecimento verdadeiro prevalecer, nestes casos, seria se o

> próprio conhecimento se tornasse “mais forte” ou obtivesse uma “categoria” superior, uma conclusão que confirma, de um diferente ângulo, a natureza predominantemente platônica da posição piagetiana: a irracionalidade no comportamento só pode ser curada por um conhecimento melhor. É difícil imaginar como Piaget poderia chegar a uma conclusão diferente, desde que, na perspectiva de sua teoria não há um sujeito acima[1] do sujeito epistêmico, com a função de regular as interações entre as estruturas cognitivas e os elementos não cognitivos. (BLASI, 1983, p. 189, tradução nossa).

Entre os diversos pontos de fragilidade destacados por Blasi na teoria de Piaget para responder às questões da moralidade, consideramos o mais relevante o fato de que sua teoria considera a ação moral uma consequência natural do juízo moral, entendendo que todas as contradições psíquicas podem ser resolvidas pela equilibração cognitiva. Ao analisarmos casos concretos de conflitos morais, ainda que os mais simples e cotidianos, esta inadequação fica facilmente notável, como neste caso fictício narrado por Blasi:

> Um marido pode rigorosamente aplicar seu critério moral e chegar à conclusão que seria errado, em uma situação específica, mentir para sua esposa. E ainda assim, por qualquer razão, ele mente para ela. Porque, no próprio ato de mentir, nosso herói está ciente que ele não deveria e porque seu julgamento concreto é perfeitamente consistente com sua estrutura moral geral, há aqui perfeito equilíbrio cognitivo. Como nada é rompido em sua lógica moral, não há nada nela para ser corrigido. A ação de mentir, portanto, não tem impacto direto no julgamento concreto ou na estrutura geral. É claro que a discrepância entre o julgamento e a ação é uma fonte de desequilíbrio, mas não um desequilíbrio nas estruturas cognitivas. A natureza deste tipo de conflito interpessoal escapa completamente uma teoria cognitiva do gênero piagetiano. (1983, p. 190, tradução nossa).

Na esteira do pensamento de Piaget, Kohlberg desenvolve sua teoria partindo do mesmo princípio de que “o pensamento equivale a ação, e a ação moral é nada mais que o pensamento moral em ação”. (HAAN, 1977, p. 108) Elege a noção de justiça como o valor moral por excelência e desenvolve sua teoria sobre a moralidade a partir da ideia piagetiana de estágios de desenvolvimento do juízo moral, sendo este, um juízo totalmente centrado na ideia de justiça.

A teoria de Kohlberg sofre diversas críticas, já de seus discípulos. Carol Gilligan, aluna e colaboradora do pesquisador, traz as lentes de gênero para a pesquisa de seu professor e evidencia que a fixação de sua teoria em elementos puramente racionais (de uma ética da justiça predominantemente masculina), leva a marcadas desigualdades no desempenho de homens e mulheres em seus testes de desenvolvimento moral. Critica a escala de classificação elaborada por Kohlberg, em seis estágios de desenvolvimento moral, e questiona seus critérios, em que as mulheres levam sempre desvantagem. Afirma ainda que embora Kohlberg alegue buscar uma ética universal, constrói sua métrica a partir da observação exclusiva de meninos:

1 No original: over and above.

> Enquanto na explicação de Piaget (1932) sobre o julgamento moral da criança, as meninas são deixadas a parte, uma curiosidade a quem ele dedica quatro entradas breves em um índice que omitirá o termo "meninos", porque "a criança" é assumida como masculina, na pesquisa de que Kohlberg deriva sua teoria, as mulheres simplesmente não existem. Os seis estágios de Kohlberg (1958, 1981) que descrevem o desenvolvimento do julgamento moral desde a infância até a idade adulta baseiam-se empiricamente em um estudo com oitenta e quatro meninos cujo desenvolvimento Kohlberg seguiu por mais de 20 anos. (GILLIGAN, 1982, p.18. , tradução nossa).

Gilligan critica a visão de que a ética da justiça é a única forma de desenvolvimento moral e propõe uma outra hipótese de leitura da moralidade, a que chama ética do cuidado, fundada sobretudo nas relações interpessoais, no cuidado de si mesmo e do outro e nos sentimentos.

> Problemas morais são problemas de relacionamento humano e ao traçar o desenvolvimento de uma ética do cuidado eu exploro as bases psicológicas das relações humanas não violentas. Essa ética relacional transcende a antiga oposição entre o egoísmo e o altruísmo, que tem sido o esteio do discurso moral. A busca por parte de muitas pessoas, por uma voz que transcenda estas falsas dicotomias representam uma tentativa de mudar a tendência da discussão moral de questões tais como "de que forma atingir objetividade e distanciamento" para "como se engajar responsavelmente com cuidado". [...] Relacionamentos requerem então, uma espécie de coragem e resistência emocional que há muito tem sido uma força das mulheres, insuficientemente notada e valorizada. Relacionamento requer conexão. Depende não só da capacidade de empatia ou da capacidade de ouvir os outros e aprender sua linguagem ou conhecer seu ponto de vista, mas também ter uma voz e ter uma linguagem. (GILLIGAN, 1982, p. xix a xx, tradução nossa).

Contemporâneas à pesquisa de Gilligan, surgem outras que evidenciam limitações nos seis estágios de Kohlberg, sobretudo no que diz respeito a sua universalidade para classificar o desenvolvimento moral. John Snarey, professor e pesquisador de desenvolvimento da Emory University, com o objetivo de verificar a universalidade dos estágios de Kohlberg reproduz sua pesquisa por meio de 45 estudos em 27 culturas diferentes, sendo 22% com populações originárias da Europa Ocidental, 44% com populações não-europeias, mas urbanas e ocidentalizadas, e 33% com populações tribais ou de vilas rurais. Dos 45 estudos, 30% incluíram crianças, adolescentes e adultos, 18% crianças e adolescentes ou adolescentes e adultos e 52% apenas um dos grupos de idade; 56% foram feitos com indivíduos de ambos os sexos (SNAREY, 1985). Dentre suas conclusões Snarey traz as seguintes contribuições:

> Quanto à abrangência do modelo kohlberguiano, no sentido de dar conta de qualquer instância de raciocínio moral, observa que alguns estudos indicam que há julgamentos morais singulares não contemplados na teoria e no manual de pontuação de Kohlberg, particularmente raciocínios assentados em princípios coletivos e comunais. E, finalmente, no que tange à existência

> do espectro completo de estágios em todas as culturas, Snarey encontra o que considera a área mais claramente problemática, em termos de suporte empírico para a universalidade do desenvolvimento moral pretendida pelo modelo de Kohlberg. De fato, enquanto os estágios de 2 a 4 apareceram nas 27 áreas culturais estudadas, os estágios 1 e 5 surgiram em apenas 67% das amostras. Controlando-se as amostras por idade, pode-se presumir que os estágios 1 e 1-2 provavelmente teriam aparecido onde não foram encontrados, se nesses locais fossem entrevistadas crianças mais novas. Já os estágios 4-5 e 5, presentes em 100% das amostras urbano-ocidentais e em 91% das urbano-não-ocidentais, desaparecem por completo das sociedades tribais ou rurais, sejam ocidentais ou não. (VENTURI, 1995, p.74-75).

Kohlberg interpretou os resultados deste estudo como um simples endosso a sua teoria e como evidência de que certas culturas, mais complexas proporcionariam maior possibilidade de desenvolvimento moral (podendo seus membros atingirem os estágios pós-convencionais, 5 e 6) enquanto outras culturas, menos complexas, não proporcionariam este desenvolvimento. Snarey (1985) discorda desta interpretação de Kohlberg apontando evidências antropológicas de que culturas economicamente e tecnologicamente simples podem ser complexas em muitas outras formas, como em seus sistemas de linguagens e crenças, e que pessoas pertencentes a estas culturas, mesmo sem a experiência de uma educação formal superior podem refletir sobre suas normas e costumes e não apenas se conformar a eles. (GIBBS et. al., 2006, p. 453).

Snarey também evidencia em seu estudo, assim como Gilligan faz a respeito do desvio de gênero (exclusivamente masculino), um desvio “monocultural” (exclusivamente ocidental e urbano) na escala de Kohlberg, e sugere um novo critério de análise (que ele chama de pluralista-inclusivo) para os estágios pós-convencionais, que considerem escolhas morais fundamentadas, por exemplo, em valores como a vida coletiva e comunitária. No entanto, suas sugestões não são incorporadas no Manual de Pontuação Padrão (*The Standard Issue Scoring Manual*) publicado por Kohlberg e seus colaboradores dois anos depois (GIBBS et. al., 2007, p.456).

Outras críticas são dirigidas ao Manual de Pontuação Padrão, como as apresentadas pelos pesquisadores Michael C. Boyes (Univeristy of Calgary) e Lawrence J. Walker (University of British Columbia),

> Como Snarey, Boyes e Walker observam lacunas no *Standart Issue Scoring*, que se mostrou inapropriado para codificar, por exemplo, a busca de harmonia e unidade dentro da comunidade, a solidariedade social e a piedade filial, valores que surgiram com frequência, respectivamente, nas pesquisas realizadas entre comunidades tribais do Quênia e da Nova Guiné, entre adolescentes dos ***kibutzim*** israelenses e entre chineses de Taiwan. (VENTURI, 1995, p.75-76).

Considerando como pressupostos da teoria de Kohlberg o estruturalismo, o formalismo e a primazia da justiça, os autores consideraram que os estudos empíricos

transculturais realizados endossam os dois primeiros, mas que deixam dúvidas sobre a primazia da justiça:

> Se aceitamos a natureza interpretativa, carregada de valores, da condução e codificação das entrevistas morais, torna-se muito difícil entender como qualquer posição teórica avaliada usando-se tal abordagem poderia ter uma aplicabilidade que não fosse universal, ou como a afirmação de sua universalidade poderia ser empiricamente refutada. Se as respostas dos sujeitos são necessariamente vistas através de uma instância interpretativa fundamentada em uma ética baseada na justiça, então os critérios pelos quais a adequação daquela abordagem e a racionalidade dos resultados podem ser avaliados não são honestos." (BOYES e WALKER, 1988, p.54).

Por estas e outras críticas não respondidas, que sofre a teoria kohlbergiana ao longo das décadas de 80 e 90, o modelo dos seis estágios paulatinamente caminha para o desuso. Narvaez e Lapsley (2009) explicam que esta marginalização da teoria dos estágios morais se dá em parte devido ao declínio do paradigma piagetiano e em parte pela inabilidade desta teoria de envolver questões sobre o caráter, a construção da individualidade e da personalidade. Concluem os autores:

> Ficou claro que a teoria de Kohlberg não poderia nos ajudar a entender a formação moral das crianças, nem oferecer orientação aos pais sobre como educar crianças ***de um certo tipo*** - crianças cujas personalidades estão imbuídas com uma forte bússola ética. (2009, p. 241, tradução nossa, grifos dos autores).

Ou nas palavras de Blasi ainda em 1983:

> O tipo de abordagem cognitivo-desenvolvimentista que é representada pelo trabalho de Kohlberg é muito estreita e muito abstrata, tendendo a isolar o pensamento moral da experiência imediata e do contexto interpessoal e situacional concreto. Por esta razão, as pontuações (***scores***) do raciocínio moral não são apenas índices instáveis, mas são particularmente inadequados para prever o comportamento moral. (pp. 101-192, tradução nossa)

Concordando com as críticas acima, observamos que as visões apresentadas por Piaget e Kohlberg sobre o desenvolvimento do juízo moral a partir da noção de justiça e da cognição, também contribuem muito pouco para a leitura de nossos dados empíricos. Como observamos no capítulo anterior e aprofundaremos a seguir, os aspectos afetivos aparecem com frequência e relevância nas trajetórias de vida dos sujeitos pesquisados e terão uma dimensão fundamental na construção de seus projetos de vida éticos.

1.2 A vida afetiva gera, sustenta e regula a vida ética

Fernando fala do prazer que sente diariamente nas suas tarefas cotidianas como diretor voluntário na Escola Vila Verde e no centro budista. Ana Elisa se emociona ao falar de seu sentimento de realização no trabalho do Amorim Lima. Observamos a alegria de Eda quando somos interrompidas no meio da entrevista e ela revê seus alunos, e entre abraços

e atenções, ela nos ela afirma que eles são “seus amores”, e eles igualmente dirigem palavras e gestos carinhosos, beijos no ar e sorrisos de volta para sua querida professora. Elton demonstra sua satisfação e gratidão em fazer parte do movimento do PRECE e estar cercado de pessoas queridas e que buscam os mesmos ideais de transformação da educação pública que ele persegue com tanta dedicação. Sonia não esconde as lágrimas de alegria quando fala sobre o sucesso de um dos jovens que participaram do seu trabalho de orientação, e sobre suas palavras de reconhecimento a ela.

Alegria, prazer, realização, satisfação, gratidão, bem estar, felicidade são sentimentos constantemente presentes na fala e nos gestos destes líderes. Este conjunto de sentimentos de bem estar experimentados no dia-a-dia, segundo afirma Damasio (2018) são o retrato de um estado interior de bom funcionamento físico e psíquico provocado por determinadas formas de interação com o meio social. Os sentimentos qualificam e sinalizam para nossa consciência se devemos continuar, recuar, parar e analisar nossos comportamentos, ajustando-os na busca do equilíbrio homeostático. Dentro do entendimento do princípio do ciclo-retroativo (MORIN, 2003), os sentimentos são ao mesmo tempo o efeito percebido do comportamento que promove a homeostase e a causa que sustenta um ciclo de bom funcionamento do organismo, levando-o a prosperar.

Como nos esclarece Damásio, este ciclo se inicia na interação com o meio que provoca percepções sensoriais de estímulos externos e internos provocando emoções e sensações. Estas emoções e sensações são processadas e levam a construção de um conjunto particular de mapas neurais, que acionam, não apenas conexões cerebrais, mas também sinais do próprio corpo. Mapas de uma certa configuração são percebidos com o sentimento de alegria (joy), o que Damásio chama de sentimentos da escala do prazer. Outras configurações trazem sentimentos de pesar (sorrow) que Damásio identifica como sentimentos na escala da dor. Os mapas associados com a alegria representam estados de equilíbrio do organismo e significam ótima coordenação fisiológica e um funcionamento harmonioso das operações da vida. Eles não apenas conduzem à sobrevivência, mas a sobrevivência com bem estar. (2003, Capítulo 4, pp. 2- 4/120).

Partindo do entendimento que algumas emoções e sentimentos, presentes na escala do prazer, são o retrato de um melhor funcionamento físico e psíquico e promovem motivação para o trabalho e para a vida, e de que outros sentimentos, presentes na escala da dor, sinalizam que há algo que precisa ser revisto, buscaremos evidenciar o seu papel na construção de um projeto de vida ético.

1.3 Sentimento e ética

O processo de tomada de decisão e especialmente a escolha que envolve valores morais tem sido tradicionalmente, desde a metafísica dos costumes de Kant, considerados processos cognitivos que devem envolver a razão e deixar de fora aspectos afetivos, emoções e sentimentos (paixões) que poderiam nublar a racionalidade e dificultar a escolha

mais correta. Esta é a perspectiva que em seu livro “O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano” Damásio chama de “razão nobre”:

> A perspectiva da “razão nobre”, que não é outra senão a do senso comum, parte do princípio de que estamos nas melhores condições para decidir e somos o orgulho de Platão, Descartes e Kant quando deixamos a lógica formal conduzir-nos à melhor solução para o problema. Um aspecto importante da concepção racionalista é o de que, para alcançar os melhores resultados, as emoções têm de ficar de fora. O processo racional não deve ser prejudicado pela paixão. Basicamente, na perspectiva da razão nobre, os diferentes cenários são considerados um a um e, para utilizar o jargão corrente da administração empresarial, é efetuada uma análise de custos/benefícios de cada um deles. Tendo em mente a estimativa da “utilidade subjetiva”, que é a coisa que se pretende maximizar, você deduzirá logicamente o que é bom e o que é mau. (1994, p.189).

Neurologista, estudioso dos efeitos das lesões no cérebro humano, Damásio questiona este modelo racionalista, ao entrar em contato com casos de pacientes que após apresentarem lesões nas regiões do lobo frontal, apesar de manterem todas as funções cognitivas normais e se saírem bem em todas as avaliações de inteligência, inclusive aquelas associadas ao comportamento social e moral, sendo capazes de resolver problemas e tomar decisões nas situações de laboratório, não conseguem tomar decisões socialmente aceitáveis na vida real e deixam de se adaptar a vida social regular.

Damásio conta, entre outros, o intrigante caso de Elliot (nome fictício), que sofreu uma cirurgia para extração de um tumor cerebral e que a partir de então teve uma derrocada em sua vida. Perdeu a capacidade de gerenciar seu tempo e tomar decisões na vida prática, perdeu o emprego, o casamento e passou a viver em dependência de sua família, pois até mesmo a previdência social o havia negado a aposentadoria por invalidez, por considera-lo apto para o trabalho.

Após um conjunto de estudos e testes de inteligência e memória nos quais Elliot teve excelente desempenho, Damásio chega à conclusão que não poderia atribuir a deficiência na capacidade de decisão de Elliot às capacidades intelectuais associadas a este processo, pois o paciente apresentava perfeito funcionamento das funções de raciocínio, memória, atenção e processamento do conhecimento dos fatos, tornando-o apto intelectualmente para tomar decisões no domínio pessoal e social. No entanto, era observável a dificuldade que Elliot apresentava para realizar tarefas simples de escolha no cotidiano, como ele divagava entre raciocínios e não conseguia tomar decisão alguma, sequer más decisões. (DAMASIO, 1994, p. 72-73). Damásio começa então a construir uma hipótese alternativa de investigação para o problema.

A partir da observação e do diálogo constante com Elliot e seus familiares, Damasio percebe um distanciamento emocional que o paciente tem de sua tragédia. Elliot era capaz de relatar a tragédia de sua vida com enorme imparcialidade, narrava sua história como um

espectador impassível e desligado. Não apresentava sinais de sofrimento apesar de ser ele mesmo o protagonista da tragédia (DAMASIO, 1994, p. 67). Aplicando testes psicológicos, Damásio observa que o paciente apresentava frieza e distanciamento em relação aos outros, até que o próprio Elliot declara esta mudança na sua forma de sentir.

Em uma experiência de pesquisa com seu colega Daniel Tranel, na qual o pesquisador apresentava aos pacientes estímulos visuais emocionalmente carregados: imagens de edifícios ruindo em terremotos, casas incendiando, pessoas feridas na sequência de acidentes ou na iminência de se afogar em enchentes, Damásio interroga Elliot. Após uma de muitas dessas sessões em que Elliot havia assistido as imagens ele afirma, sem qualquer equívoco que seus sentimentos tinham se alterado desde a doença. "Conseguia aperceber-se de que os tópicos que antes lhe suscitavam emoções fortes já não lhe provocavam nenhuma reação, positiva ou negativa." (DAMASIO, 1994, p. 68) Damásio conclui então que "O estado de Elliot poderia ser resumido como *saber mas não sentir".* (DAMASIO, 1994, p. 68, grifos do autor).

Após o estudo de Elliot, o neurologista passa a investigar um conjunto de pacientes que apresentavam situações semelhantes, além de levantar estudos de casos históricos. Observa em todos os casos a mesma inabilidade para decisão na vida associada a uma "incapacidade de sentir". Propõe então uma nova hipótese para a compreensão dos processos de decisão em que "os processos da emoção e dos sentimentos fazem parte integrante da maquinaria neural para a regulação biológica, cujo cerne é constituído por controles homeostáticos, impulsos e instintos" [2] e transforma o paradigma das relações entre razão e afeto ao comprovar sua hipótese de que: "*a redução das emoções pode constituir uma fonte igualmente importante de comportamento irracional."*[3]

A partir deste entendimento Damásio desenvolve uma hipótese para a compreensão do processo de tomada de decisão que considera o sentimento como um sinalizador, que leva o sujeito a decidir com maior eficiência: a hipótese dos marcadores-somáticos, como nos explica a seguir:

> Imagine agora que antes de aplicar qualquer análise de custos/benefícios às premissas, e antes de raciocinar com vista à solução do problema, sucede algo importante. Quando lhe surge um mau resultado associado a uma dada opção de resposta, por mais fugaz que seja, você sente uma sensação visceral desagradável. Como a sensação é corporal, atribuí ao fenômeno o termo técnico de estado somático (em grego, soma quer dizer corpo); e, porque o estado "marca" uma imagem, chamo-lhe marcador. Repare mais uma vez que uso somático na acepção mais genérica (aquilo que pertence ao corpo) e incluo tanto as sensações viscerais como as não viscerais quando me refiro aos marcadores-somáticos. (DAMASIO, 1994, pp. 190 – 191).

Esta hipótese sugere que antes da razão entrar em jogo para a análise das

2 DAMASIO, 1994, p. 102

3 DAMASIO, 1994, p. 74, grifos do autor

possibilidades de solução dos problemas, o corpo e a mente sinalizam por meio das emoções e sentimentos positivos ou negativos se determinadas escolhas são prudentes ou não. Damásio nos esclarece que a função do marcador-somático é convergir a atenção para o resultado positivo ou negativo que a ação pode conduzir e afirma que os marcadores somáticos aumentam a precisão e a eficiência dos processos de decisão e a sua ausência as reduz. Como resume a seguir:

> Em suma, ***os marcadores-somáticos são um caso especial do uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias.*** Essas emoções e sentimentos ***foram ligados, pela aprendizagem, a resultados futuros previstos de determinados cenários.*** Quando um marcador somático negativo é justaposto a um determinado resultado futuro, a combinação funciona como uma campainha de alarme. Quando, ao contrário, é justaposto um marcador-somático positivo, o resultado é um incentivo. (DAMASIO, 1994, p. 191 , grifos do autor).

Em sua obra Em busca de Spinosa (2003), Damásio detalha sua teoria sobre o papel dos sentimentos no funcionamento psíquico com novos estudos, atribuindo ao sentimento o papel de regulador da vida psíquica, sobretudo social e moral. Detalha o mecanismo das funções afetivas, tanto do ponto de vista filogenético como ontológico, descrevendo o princípio das emoções nas funções homeostáticas dos seres unicelulares até sua complexa ação na espécie humana. Explica seu funcionamento desde o início do processo, que se desencadeia por meio da interação com o meio e a percepção dos estímulos, às quais o corpo responde com as emoções e que em seguida tornam-se conscientes para a mente por meio dos sentimentos. (DAMASIO, 2003, Capítulo 4, pp. 2- 4/120).

Damásio define então os sentimentos enquanto:

> os sensores mentais do interior do organismo, testemunhas do movimento da vida.[4] Eles podem ser também nossas sentinelas. Deixam nossa consciência fugaz e estreita saber sobre o estado atual da vida no interior do organismo por um breve período. Sentimentos são a manifestação mental do equilíbrio e da harmonia, da desarmonia e da discórdia. (DAMASIO, 2003, Capítulo 4, p. 9/120, tradução nossa).

Descreve o mecanismo de atuação dos sentimentos de alegria (joy), que ele nomeia como “sentimentos na escala do prazer” e dos sentimentos pesar (sorrow) que denomina “sentimentos na escala da dor” e sua função na busca da homeostase, do equilíbrio, da sobrevivência com bem estar. E inspirado na definição de Spinoza de alegria enquanto “a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior”, afirma que o sentimento de alegria significa “maior perfeição no sentido de maior harmonia funcional, sem dúvida, e maior perfeição no sentido de que o poder e a liberdade de agir estão aumentados”. (DAMASIO, 2003, Capítulo 4, pp. 2- 4/120, tradução nossa).

---

4 No original: witnesses of life on the fly.

No sentido oposto, os sentimentos de pesar (sorrow) estão associados com estados de desequilíbrio funcional, com a dificuldade para agir e decidir, com a dor e os estados de desequilíbrio fisiológico: todos estes indicativos de uma pior coordenação das funções vitais, que podem levar à doença e à morte. (DAMASIO, 2003. Capítulo 4, p. 5/120).

Em sua obra mais recente, A estranha ordem das coisas (2018a), Damásio irá aprofundar ainda mais sua teoria sobre o papel dos sentimentos na vida humana, defendendo o que ele caracteriza, em seu capítulo primeiro como uma “simples ideia”:

A simples ideia de que os sentimentos de dor e os sentimentos de prazer, desde os estados de bem estar ao mal estar e a doença, foram os catalisadores para os processos de questionamento, compreensão e resolução de problemas que distinguem mais profundamente a mente humana das mentes das outras espécies. (p.13, tradução nossa).

Damásio desenvolve a hipótese de que os sentimentos são os sinalizadores da busca pela homeostase. Defende, a partir daí, que o complexo sistema de afetividade humano atuando na busca da homeostase levou homens e mulheres à produção de toda cultura e toda ciência ao longo da história. Insere a vida humana na evolução das espécies desde a bactéria, compreendendo o imperativo da homeostase com lei da vida.

O conceito de homeostase trazido por Damásio, e que iremos utilizar neste trabalho não se trata, no entanto, daquele comumente utilizado nas ciências que a definem como a busca de um equilíbrio ou estado “neutro”[5]. A homeostase a que se refere o autor e que adotamos aqui, é entendida como a força que “assegura que a vida seja regulada dentro de um escopo não apenas compatível com a sobrevivência, mas que conduz a prosperidade, a projeção da vida para o futuro de um organismo ou espécie”.[6]

Partindo do estudo das obras de Damásio (1994, 2003, 2018), construímos duas lentes para observar o papel dos sentimentos e emoções na construção dos projetos de vida éticos em nosso material empírico: a primeira diz respeito ao papel dos sentimentos nas escolhas éticas do sujeito, e a segunda, ao processo de construção de um repertório de sentimentos (DAMASIO, 1994, p.191; 2018a, p. 113), pensamentos e ações que promovem o projeto de vida ético.

Para a observação do primeiro aspecto, o papel dos sentimentos em si, levantamos três categorias a partir da análise de nosso material empírico: o sentimento de bem-estar e prazer, a relação entre sentimentos de prazer e dever na realização do compromisso ético, e o papel do pesar e da dor nas escolhas éticas do sujeito. Para observação do segundo aspecto, a construção do repertório de sentimentos, pensamentos e ações éticos elegemos outras duas categorias, também a partir da análise do material: o papel do exemplo e do vínculo afetivo e o papel da autoria e da criatividade. Para a compressão deste segundo aspecto faremos o diálogo da teoria de Damásio com os estudos do psicólogo Daniel

5 DAMASIO, 2018, p. 49

6 DAMASIO, 2018, p. 25, tradução nossa

Kahneman sobre o pensamento intuitivo (KAHNEMAN, 2012).

É importante destacar que a abordagem de análise que trazemos neste trabalho embora venha dar destaque e colocar suas lentes sobre os sentimentos e emoções, sobretudo em seus aspectos positivos, considera a vida afetiva e cognitiva como dimensões indissociáveis, ou seja, não se alinha com teorias que consideram o sentimento como a dimensão determinante ou exclusiva da vida moral. Concordamos com Blasi (1983) e Damon e Colby (2015) quando criticam teorias que consideram apenas a emoção no processo de decisão e que enfraquecem o papel da escolha do sujeito, considerando-o vítima dos seus próprios sentimentos. Defendemos, portanto, o importante papel da racionalidade e da escolha moral, acrescendo à teoria de Colby e Damon, por meio da contribuição de Damásio que as emoções e sentimentos participam de forma importante dos processos psíquicos que regulam a vida moral.

1.4 Prazer - Bem estar

Como nos trouxe Damásio, nossas escolhas são afetadas pelo repertório de emoções e sentimentos experimentados ao longo da vida que qualificam, atribuem valor às experiências (2018a, p. 105). Partindo desta premissa, a primeira hipótese que buscaremos defender é a de que *o sentimento de bem estar vivenciado nas experiências de ser cuidado, cuidar de si e cuidar do outro contribui para a construção de projetos de vida éticos.*

Elton experimenta o cuidado diligente de seus pais, familiares, professores e comunidade ainda muito pequeno. Como nos conta na memória afetiva da sua história, descrita no capítulo dois, no ambiente simples da comunidade rural, apesar das dificuldades encontradas, vive uma infância muito livre e feliz, cercado de irmãos, primos, tios e tias com quem compartilha brincadeiras, afetos e ideias. Conta ainda a experiência inicial de cuidado do outro vivida por ele mesmo ainda na infância, quando participava como ajudante de sua mãe no ensino de outras crianças, sentindo bem estar também nesta dedicação ao outro.

Todos estes sentimentos experimentados na infância se repetem na idade adulta quando Elton passa a fazer parte do movimento do PRECE. Ele é beneficiado pela ação dos estudantes que compartilham seus conhecimentos, experimentando bem estar em ser cuidado. Ele tem a responsabilidade de cuidar de si, estudar, dedicar-se a seus estudos para entrar na Universidade Federal e tem sucesso no seu esforço, experimentando mais uma vez o bem estar. Em seguida, tendo entrado na Universidade, tem a experiência de voltar, ele mesmo, à comunidade e ensinar os jovens, experimentando agora o bem estar em beneficiar outros jovens.

Estas experiências afetivas de ser cuidado, cuidar de si e cuidar do outro compõem um repertório de sentimentos da escala do prazer (DAMASIO, 2003) de bem estar, alegria, esperança, gratidão que funcionam como sinalizadores em cada momento de tomada

de decisão de Elton e que o levam a construção de seu projeto de vida ético. Quando ele decide continuar retornando à sua comunidade para ensinar os jovens, quando participa da fundação de uma escola comunitária na sua comunidade, quando opta por ser professor e diretor na rede pública e quando enfim escolhe fazer da luta pela educação pública de qualidade no seu estado, um projeto de vida, todas estas escolhas são orientadas por um sentimento de bem estar, como ele mesmo nos conta:

> Além de ser um exercício de gratidão porque eu passei pelo processo, é uma forma de fazer com que eu me sinta bem. Porque quando a gente faz alguma coisa pelas pessoas parece assim, que a pessoa está fazendo porque alguém fez por ela e ela se sente obrigada a fazer. Então eu não tenho esse sentimento de obrigação, é um sentimento de... [...]de que eu faço porque aquilo me faz bem, então eu gosto de fazer.

Processo semelhante observamos na vida de Sonia. Experimenta ainda criança o bem estar no cuidado amoroso oferecido por sua mãe e na troca afetiva com seus irmãos. Mesmo vivendo em uma família e uma comunidade com muitos problemas financeiros e sociais suas memórias trazem a recordação uma infância feliz e cuidada. O afeto de sua mãe e seu pai e a convivência com os irmãos marcam sua infância. Sonia nos conta ainda como sente bem estar em cuidar de seus irmãos e ser cuidada por eles depois da morte de sua mãe.

Ela tem esta experiência de bem estar, de ser cuidada, cuidar de si e cuidar do outro repetida na Escola Luiza Mahim, onde encontra mulheres que a ensinam com muito zelo, acreditam no seu potencial escondido e a inserem na luta social, racial e de gênero. Ela aprende a cuidar de si, reconhecendo suas fragilidades, compreendendo estas fragilidades como parte do processo histórico de exclusão que viveu e buscando desenvolver-se tanto quanto possível, como ela narra nos episódios descritos no capítulo 2.

Tem também a oportunidade, ao torna-se coordenadora, de zelar pelo desenvolvimento de novas professoras que chegam, como ela, na escola e também do grupo de adolescentes e jovens. Sonia relata com emoção, a alegria que sente ao participar do sucesso de seus aprendizes, como pudemos acompanhar no capítulo 3 e reproduzimos aqui:

> E outra coisa que deixa feliz é quando eu participo da formação dos adolescentes. E tem um adolescente que ele sempre me diz no final: Você me representa. [Sonia, fica muito emocionada e chora, continua falando com a voz embargada e enxugando discretamente as lágrimas] Aquilo... Me deixa bastante satisfeita... Carlos. É uma das lideranças da rede. E ele tem essa coisa. Quando ele escreve. Ele escreve bastante sobre essa questão racial. Faz um rap como ninguém. [...] Ele escreveu um projeto depois de uma formação que eu fiz com eles e esse projeto foi aprovado e ele sempre tem isso como uma coisa tão forte. Sempre que a gente está em uma formação ele diz: Você me representa. Eu acho tão importante isso.

Este bem estar é o marcador-somático (DAMASIO, 1994), o sinalizador (DAMASIO, 2003) que faz com que Sonia permaneça na luta apesar das dificuldades. E que faz com que ela permaneça na escola Luiza Mahim, mesmo diante de propostas de outras escolas que poderiam trazer a ela um maior retorno financeiro.

As experiências de Sonia e de Elton evidenciam de forma bastante contundente o papel do sentimento de bem estar encontrado na experiência de cuidado (de si e do outro) como gerador, sustentador e regulador da vida ética.

A trajetória de Eda, no entanto, vai nos ensinar como o processo de busca da homeostase e a sua sinalização por meio dos sentimentos é complexo e contraditório. Tendo uma trajetória marcada desde a infância pelo cuidado do outro e o esquecimento do cuidado de si, num exercício de muito sacrifício pessoal, Eda encontra bem estar e satisfação pessoal suficientes neste sacrifício para motivá-la a permanecer na construção de seu projeto de vida pela educação dos excluídos, apesar destes sentimentos conviverem simultaneamente com os sentimentos de dor e até mesmo com a doença.

Eda quase não tem tempo para cuidar de si mesma, esta falta de autocuidado e excesso de cuidado dos outros vai impactar na sua saúde física e mesmo emocional. Ela nos conta como ficou obesa e com diversos problemas de saúde devido ao excesso de trabalho e falta de cuidado com seu corpo e sua alimentação. Precisou desacelerar o ritmo de trabalho e cuidar de si para manter-se na função e diz que hoje tem uma carga horária de trabalho mais leve e pode dedicar-se a sua alimentação, atividades físicas e outras práticas de autocuidado (capítulo 2).

O excesso de dedicação que ofereceu à escola, sem preocupar-se com sua vida pessoal também lhe provocou dificuldades emocionais quando chega o momento da aposentadoria da direção do CIEJA Campo Limpo. É neste momento que Eda começa a perceber-se enquanto mulher, com necessidades pessoais além do papel de mãe, professora e benfeitora de todos. Passa a cuidar da sua vida amorosa e este exercício lhe traz motivação para seguir sua vida para além do CIEJA Campo Limpo, sonhando com novos projetos. O bem estar no cuidado de si, portanto, embora surja tardiamente, aparece como elemento importante na busca da homeostase e permite que Eda permaneça construindo novos sentidos e projetos para sua vida.

A experiência de cuidar do outro, no caso de Fernando, se apresenta assim como na história de Eda, desde a infância e a adolescência na forma de preocupação com a coletividade e o seu direito à liberdade, à não violência e à igualdade. Em sua militância infanto-juvenil pelo fim da ditadura, que "herda" de sua mãe e de seu tio, ele desenvolve esta postura de preocupação com o outro enquanto luta pelos direitos de todos, entendendo a pessoa enquanto valor ou fim (MACHADO In PAULINO, 2018, p.76). Fernando irá também vivenciar o exercício de cuidado do outro sobretudo na figura de seu irmão doente. Paralelamente ao cuidado de seu irmão, cuida também de seus alunos expandindo o

cuidado do núcleo familiar para a coletividade maior.

O bem estar que Fernando sente no cuidado de seus alunos fica muito evidente em diversos momentos da sua narrativa. Quando ele fala que não considera sua atividade um “trabalho” por ser algo extremamente prazeroso, quando afirma que não tem “nem vontade de tirar férias”, ou quando diz que está plenamente feliz com a vida que tem hoje. Esta motivação interna que ele apresenta em relação ao trabalho fica ainda mais evidente pelo fato de ele ser diretor voluntário na escola e no centro budista, não recebendo nenhuma remuneração financeira pelo desempenho de suas funções. Este sentimento de bem estar sinaliza para Fernando que ele segue na rota certa, e ele permanece então na realização de seu projeto de vida por uma educação mais compassiva para todos.

É interessante observar, no entanto, que diferente de Sonia e Elton que vivenciam de forma quase linear em um primeiro momento o ser cuidado e o cuidado de si, em seguida o cuidado dos seus para enfim expandir esse sentimento para a coletividade maior, Fernando e Eda, (e também Ana cuja situação descreveremos no próximo item) experimentam essas dimensões de forma menos linear, simultânea e mais conflituosa, permeada por um outro sentimento, além do sentimento de bem estar: o dever. Sendo assim caminharemos para defender nossa segunda hipótese com relação ao papel dos sentimentos na construção de um projeto de vida ético.

1.5 Prazer e Dever

A segunda hipótese que buscaremos defender é de que: *a integração dos sentimentos de prazer e dever contribuem para a construção de projetos de vidas éticos.*

Na trajetória de Elton e Sonia a integração dos sentimentos de prazer e dever aparece de forma quase orgânica. Experimentam o bem estar em serem cuidados e em cuidar do outro, este bem estar motiva o desejo de retribuir e expandir este sentimento, em um ciclo permanente de cuidado. O prazer gera um dever auto-imposto, auto-perseguido e auto-mantido. Prazer e dever se apresentam como sentimentos sobrepostos e acontecem simultaneamente. Este processo de interação e integração entre dever e prazer acontece de maneira diversa nas diferentes trajetórias.

Fernando tem desde muito cedo sua experiência marcada pelo dever. Seu nascimento, como ele nos conta “por prescrição médica” marca sua existência como nascido com o dever de cuidar de sua mãe e de seu irmão doente. Mulher, sozinha na função parental e sempre ocupada pelo filho doente, sua mãe delega a Fernando a função de autocuidado. Este dever de cuidar de si, que Fernando faz de forma muito autônoma e responsável fica evidente, quando ainda adolescente ele já é capaz de administrar sua vida escolar, dizendo a sua mãe que não voltará para São Paulo com ela porque precisa terminar seus estudos do Ensino Médio em Belo Horizonte, já que estava no final do ano letivo. Sua mãe não só o deixa sozinho em Belo Horizonte, como ainda delega a ele a responsabilidade de vender a

casa antes de seu retorno. O primeiro encontro de Fernando é, portanto, com o sentimento ético de dever e reponsabilidade por si, ainda na adolescência.

Em seguida Fernando adia seus planos de fazer a faculdade de história, que desejava desde o ensino médio para fazer a faculdade de administração, que garantiria um emprego bem remunerado para manter-se e ajudar sua mãe. Mais uma vez, Fernando não está movido nesta escolha pelo sentimento de bem estar, ou por seu desejo pessoal, mas pelo sentimento de dever e responsabilidade para com a sua família.

É importante destacar que embora o sentimento de dever contribua para a formação ética de Fernando, não é ele o marcador-somático que leva a realização de seu projeto de vida. Ao contrário, neste caso o dever desvia Fernando temporariamente de sua busca pessoal. No entanto, a necessidade de atender a este dever, abrindo mão de sua busca pessoal não provoca em Fernando um sentimento negativo. A aceitação da sua realidade, associado à perspectiva e até uma certa convicção de que poderia retomar sua busca pessoal no futuro, fazem com que Fernando vivencie cada experiência e revés com paciência e determinação. Apesar de dever e prazer aparecerem como sentimentos conflituosos, Fernando consegue integrá-los, seguindo o caminho que o dever lhe impõe, mas sem abrir mão do sonho.

Fernando vai encontrar o bem estar que o motiva para a construção seu projeto de vida quando enfim, pode deixar o emprego no banco e trabalhar como professor de história. Sente imensa satisfação pessoal na profissão docente, no cuidado de seus alunos, e encontra nesta profissão um caminho para a construção do seu projeto de vida. O bem estar sentido no cuidado de seus alunos fica evidente, por exemplo, no episódio em que sua mãe falece e ele decide ir para escola trabalhar, afirmando que cuidar de seus alunos amortecia a dor pela perda de sua mãe. Aparece também repetidamente em muitas outras falas de Fernando sobre a alegria que sentiu e sente em estar com os alunos e professores, como nos exemplos que citamos no item anterior.

Com a morte de sua mãe, mais uma vez o sentimento de dever bate às portas da vida de Fernando e ele assume a responsabilidade pelo cuidado de seu irmão. Para auxiliá-lo nesta tarefa, conta com o apoio de sua companheira Eliane. Nesta mesma época Fernando aprofunda seus estudos no budismo e encontra neste caminho uma segunda fonte de bem estar e satisfação pessoal: o cuidado da sua vida espiritual. No entanto, o dever de cuidar de seu irmão, dificulta a realização deste caminho. Fernando precisa ficar em São Paulo e trabalhar bastante para receber um bom salário e garantir assistência ao seu irmão, o que o impede de dedicar-se o quanto gostaria aos estudos e práticas budistas. Mais uma vez, no entanto, ele permanece paciente e esperançoso, e não encara este dever com pesar, como ele nos conta no episódio a seguir:

> Em nenhum momento quando eu tive que abrir mão, naquele momento, de

> fazer história para fazer administração eu pensei: Ó a minha contribuição, como eu sou um sofredor. Era o que precisava ser feito. Como também não tinha muito o que pensar quando minha morre. Minha mãe morre muito jovem, com 61 anos, em 1997 e meu irmão em 2010. Então são 13 anos. Em nenhum momento nesses 13 anos eu via também: ó como eu sou um mártir, estou aqui cuidando do meu irmão. Precisa ser feito. Não tinha grandes pensamentos por traz disso, é um pensamento muito pragmático mesmo.

Integrando, mais uma vez os sentimentos de dever e prazer ele cuida de seu irmão, e embora não possa dedicar-se integralmente a sua busca espiritual no budismo (àquilo que lhe dá mais prazer), não abre mão dela, e permanece nos estudos e práticas tanto quanto possível. Quando enfim seu irmão morre, Fernando pode se dedicar integralmente ao budismo e a educação, equilibrando o cuidado de si e do outro na realização de seu projeto de vida que tem como objetivo desenvolver o olhar compassivo em si mesmo e nos seus alunos.

A trajetória de Fernando traz importantes evidências para fortalecer a hipótese que buscamos defender sobre a o papel da integração dos sentimentos de prazer e dever na construção do projeto de vida ético. É possível observar nas falas de Fernando a diferença singular entre o cuidado do outro associado ao sentimento de dever e o cuidado do outro associado ao sentimento de prazer e bem estar. Enquanto o cuidado de seus alunos é uma escolha pessoal que Fernando faz, lhe traz bem estar e alimenta seu projeto, o cuidado de sua família é um fato que Fernando não pode escolher, que se dá por seu "nascimento", que ele realiza por dever e que se torna um fator que dificulta sua realização pessoal. O que nos leva a concluir que uma moral guiada somente pelo dever, como querem os kantianos, não levaria Fernando a construção de um projeto de vida ético.

No entanto, embora Fernando não encontre prazer na realização do dever, como ele deixa claro em sua fala acima citada, seria impensável para ele abandonar o dever de cuidar de sua família ou de seu irmão para dedicar-se ao budismo e a educação, pois isso seria para ele uma enorme incoerência ética. Embora o cumprimento do dever nem sempre leve ao sentimento de bem estar e de prazer, o abandono do dever pode levar a um sentimento de mal estar, um marcador-somático que sinaliza que essa escolha não dialoga com o repertório de valores construídos (DAMÁSIO, 2003).

No caso de Fernando a simples antecipação desta possibilidade já sinaliza a escolha adequada e o faz manter a coerência ética. O que nos leva a observar que é na integração dos sentimentos de prazer e dever que Fernando encontra o caminho para realizar seu projeto de vida. Em seu caso, esta integração não acontece de forma simultânea, como nas histórias de Elton e Sonia, mas os sentimentos aparecem justapostos, alternados. Este episódio nos leva mais uma vez a necessidade de compreender a busca pela homeostase de forma mais ampla que o conceito comum de sobrevivência biológica, como sobrevivência simbólica, cultural e para além da visão de uma vida individual, mas enquanto prosperidade

do ser coletivo, da humanidade enquanto espécie, como nos traz Damásio (2018b, p. 35).

Situação semelhante à de Fernando acontece com Ana Elisa, como podemos observar no episódio onde se torna mãe, que analisamos no capítulo 1. Seu sentimento de prazer e realização pessoal no cuidado do outro está na função exercida no seu trabalho profissional, que é a sua escolha pessoal e meta central no seu projeto de vida. A maternidade, ao contrário, é uma escolha menos convicta, que se torna um dever e a priva da satisfação na realização da sua profissão. No entanto, assim como no caso de Fernando, Ana encontra-se com o sentimento do dever, que a orienta naquele momento a abrir mão do bem estar sentido na execução do seu projeto na escola para dedicar-se a outro projeto, seu filho Pedro. Em sua fala Ana deixa claro o sentimento de dever que sinalizou a ela a escolha coerente, apesar do conflito: “Eu tive uma depressão pós-parto terrível, foi muito horrível. Porque eu imaginava que o Pedro ia nascer e no dia seguinte eu vinha para a escola, e daí eu não podia vir. Eu tinha que ficar cuidando dele. Mas apesar disso a minha sensação era de olhar e falar: ‘Não, eu tenho que cuidar dele agora.’ [...]E isso foi muito forte pra mim.”

Embora Ana relate certo sofrimento e dificuldade na transição de papéis, ela narra no todo de sua vida uma satisfação pessoal que dificilmente sentiria se tivesse abandonado seu filho. Ana ao final da entrevista chega a nomear seu filho Pedro como o legado que ela deixa ao mundo, uma pessoa que pode encontrar seu percurso pessoal no desenho e que possui os valores que ela pode ensinar. Encontra enfim prazer na realização do dever cumprido, e os sentimentos se sobrepõe. Mais uma vez, a ética do prazer e a ética do dever seguem lado a lado, integrando-se embora ora caminhando juntas e ora separadas.

Importante destacar que Ana e Fernando conseguem conciliar ambas as dimensões da vida em suas atividades sobretudo porque contam com uma rede de apoio. Fernando afirma que jamais teria seguido com suas escolhas sem o apoio de sua companheira Eliane, na bela metáfora do trapezista (Cap. 2). Ela lhe proporciona o anteparo para que ele possa alçar voo em direção ao seu sonho, apoiando suas escolhas, acompanhando-o no cuidado ao seu irmão, caminhando lado a lado com ele. Ana também conta com o apoio de seu companheiro, que embora em uma dinâmica diferente, proporciona a ela a situação financeira favorável para que ela possa contar com o apoio de um terceiro nos cuidados do filho e da casa e se dedicar mais profundamente a escola. Não iremos encontrar esta mesma realidade na vida de Eda.

Na trajetória de Eda o dever lhe acomete de forma muito intensa e solitária exigindo sacrifício e persistência. Eda não tem um casamento feliz, não conta com o apoio do companheiro e de forma quase heroica tenta dar conta dos dois empregos, da casa, dos três filhos e ainda permanecer estudando. Este peso do dever solitário fica evidente no episódio em que conta seu esforço para fazer a faculdade de Pedagogia em Santos, chegando a dormir na praça por perder o ônibus de retorno para casa. Eda, no entanto, consegue

encontrar prazer suficiente na realização dos seus deveres, ainda que de forma sacrificada, para permanecer buscando sua sobrevivência material e simbólica. O bem estar que sente no cuidado de seus alunos e no amor a sua profissão é o marcador somático que lhe dá o sinal verde para seguir, apesar das dificuldades.

No caso de Eda, prazer e dever não se fundem em um só sentimento como em Sonia e Elton com a sobreposição do prazer e bem estar ao dever, mas também não se alternam em diferentes atividades como em Fernando e Ana Elisa. Eles coexistem simultaneamente, o prazer sendo o indicador do caminho e permitindo a superação da dor. Sobre o papel da dor discorreremos a seguir.

1.6 Dor e pesar

A terceira hipótese que buscaremos defender é a de que: *os sentimentos de dor e pesar, quando ressignificados a partir de sua integração com sentimentos de prazer e bem estar, contribuem para a construção de projetos de vida éticos.*

Ana relata uma infância marcada pelo sentimento de inadequação: sente-se sempre no lugar errado, metida em confusão por ser muito curiosa e levada. Especialmente no ambiente familiar sente-se desajustada, rebelde, diferente de sua irmã e sua mãe que sabem poupar-se da exposição. No episódio em que Ana é privada de participar do campeonato de natação porque reclama da água fria falando palavrões, fica evidente seu sentimento de inadequação.

É justamente às crianças “inadequadas” que Ana Elisa dedica seu projeto de vida, aos alunos agitados, difíceis, que não se adaptam a escola, ou nas suas palavras carinhosas “a turma do balacobaco”. O projeto e a pedagogia que busca construir na escola Amorim Lima se fundamentam na defesa do direito de todas as crianças a seguir seu próprio percurso, encontrando formas pessoais e diferenciadas de aprender.

O sentimento de pesar vivido nesta experiência negativa de Ana a conecta com as crianças que vivem esta mesma experiência e promove uma busca positiva de transformação da realidade em Ana. Como afirma Damásio (2018a, p. 12) o sentimento de mal estar vivido nesta experiência, sinaliza que há algo errado, e que esta não é uma experiência que deve ser repetida e sim transformada.

No entanto, há algo a mais, que permite Ana ressignificar esta experiência. Fosse este processo de alerta algo dado “naturalmente”, todas as crianças que sofressem más experiências tornar-se-iam “naturalmente” transformadoras da realidade e sabemos que isto não acontece. Ao contrário, diversas pesquisas, como as do Núcleo de Estudos de Violência da USP (a ex. ADORNO, 2002; OMS, 2015; CARDIA, ALVES, ASTOLFI, 2016; entre outras), apontam justamente para o resultado oposto: crianças que sofrem violência tendem a reproduzir essas experiências, tornando-se violentas. Nossa hipótese é, portanto, que Ana Elisa consegue ressignificar suas experiências de pesar porque as integra ao

conjunto de suas experiências, onde há um repertório vasto de referências de bem estar associadas a determinados valores, e que estes são os sinalizadores que permitem que ela identifique a experiência como algo possível de ser transformado.

Apesar do sentimento de inadequação, sobretudo na família, Ana guarda o sentimento de pertencimento na escola montessoriana em que estudou, fala da liberdade que tinha de escolher suas atividades e do afeto que teve de seus professores, sendo muitas vezes "aluna preferida". Este repertório de sentimentos de bem estar em suas vivências, segundo estamos buscando interpretar, servem de referência não apenas para que ela identifique e qualifique a experiência negativa enquanto tal, como sugere Damásio (2003), mas para que ela possa almejar algo diferente, transformando a experiência negativa em luta.

Processos semelhantes acontecem com todos os nossos entrevistados. Sonia estuda em uma escola excludente e racista, onde não encontra oportunidade para desenvolver todo seu potencial intelectual. Mulher negra e periférica, sofre todo tipo de preconceito. Sem ter consciência do processo de exclusão que vive, sente na sua autoestima o impacto da exclusão vivida. No entanto, sua experiência afetiva no lar constrói um repertório de sentimentos de bem estar e segurança. Este repertório se fortalece ao entrar em contato com a experiência da escola Luiza Mahim e com os movimentos sociais, onde é recebida com acolhimento e cuidado. Sonia amplia não apenas seu repertório de sentimentos, mas também seu repertório intelectual, por meio do estudo e da reflexão crítica sobre a realidade, reconhece as exclusões vividas e desperta para a luta racial. Mais uma vez o repertório de experiências positivas, afetivas e intelectuais, no lar e na escola Luiza Mahim a permitem ressignificar a exclusão vivida na forma de luta pelas crianças excluídas.

Elton sofre muita dificuldade para estudar pela falta de escolas na zona rural. Para ter acesso ao Ensino Médio, precisa ainda muito jovem separar-se de sua família. Não suportando a dor da distância, prefere voltar para casa e se submeter a longas viagens diárias, em condições muito difíceis para permanecer estudando. O grupo do PRECE traz para a Elton a possibilidade de ressignificar esta experiência por meio da luta pela educação na zona rural. O sentimento de dor vivido por Elton o conecta com a dor dos jovens da zona rural que não conseguem estudar, e a experiência de bem estar, tanto pelo sucesso que ele mesmo atingiu entrando na universidade, quanto pela possibilidade de contribuir para o sucesso de seus conterrâneos, sustentam seu projeto.

Fernando tem uma experiência difícil na escola de ensino fundamental, que ele descreve como desestimulante e sem desafio. Como observamos no episódio em que desafia a professora de história, apesar de ser estudioso ele se torna um aluno "rebelde" e "petulante". A experiência do ensino médio e seu encontro com esta professora de história, que lhe proporciona uma experiência prazerosa com o conhecimento trazem, no entanto, elementos que despertam seu interesse pela educação e pela história. Esta vivência positiva influencia suas escolhas futuras por toda vida e levam Fernando a fazer da educação dos

adolescentes “rebeldes” e “petulantes” um projeto para sua vida.

A experiência de Eda na escola é ainda mais difícil, como ela narra no episódio em que sua professora bate com um estojo de madeira na sua cabeça até sangrar, porque ela não consegue ler palavra “estojo”. Ainda assim Eda guarda experiências positivas das trocas que tinha entre seus pares e do bem estar que sentia em cuidar de seus colegas. Do reconhecimento e questionamento desta violência e do espaço afetivo que Eda consegue construir na escola com seus pares, a partir do exemplo da mãe e da experiência do cuidado, nasce o desejo de transformação da educação, que Eda relata quando afirma logo depois de contar sobre a violência sofrida: “Isso já deveria falar para eu evitar a escola, não é? Mas acho que aí eu comecei a pensar: por que as crianças não poderiam se expressar de alguma maneira? Eu era muito questionadora.”

Sendo assim defendemos a leitura de que os sentimentos da escala da dor podem ter um papel importante na construção de projetos de vida éticos pois permitem a conexão com a dor do outro, e o exercício da empatia, no entanto, é por meio da possibilidade de reconhecimento e reflexão sobre a dor, e da sua ressignificação a partir da sua integração com experiências e sentimentos da escala do prazer que este projeto ético se constrói. É a dor superada que promove o sonho.

2 | A CONSTRUÇÃO DOS SENTIMENTOS, PENSAMENTOS E AÇÕES ÉTICOS

Há mais de dois séculos o pedagogo suíço Johann Pestalozzi afirmava que para encontrar um caminho de realização, aprendizado e felicidade seus educandos precisavam, antes de mais nada, ser envolvidos pelos sentimentos e forças gerados pelo cuidado. (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1996, p. 144-145). Acreditava, embora não pudesse demonstrar cientificamente, que o afeto era a fonte da vontade e da motivação para a vida e que era por meio da intuição, repertório de pensamentos, sentimentos e ações construídos, que a inteligência racional poderia agir com mais precisão.

Duzentos anos depois, a ciência caminha para endossar a percepção intuitiva do filósofo e Damásio nos proporciona com seus estudos, as evidências de que os sentimentos não apenas têm um papel fundamental nas motivações para a vida, mas também nos processos de escolha e aprendizagem humanas. Mais do que isso, Damásio afirma que sentimento e cognição estão indissociavelmente ligados no processo de construção da subjetividade e da cultura. (DAMASIO, 2018).

Para compreender este complexo processo de aprendizagem, contemplando suas dimensões afetiva e cognitiva, intuitiva e racional, buscaremos acrescentar ao estudo da obra de Damásio, as contribuições do psicólogo israelense Daniel Kahneman. Em parceria com seu amigo e conterrâneo, o pesquisador Amos Tversky, Kahneman desenvolveu a “teoria da perspectiva”, que lhe rendeu o prêmio nobel de economia, onde questiona

a ideia de uma mente humana puramente lógica e racional, demostrando por meio de estudos empíricos o funcionamento do pensamento heurístico, intuitivo e sua influência nos processos de decisão e solução de problemas.

Na obra Rápido e Devagar: duas formas de pensar (2012), o autor irá resumir seus anos de estudo e pesquisa buscando descrever o funcionamento dos processos psíquicos humanos por meio dos esquemáticos sistema 1 (rápido, intuitivo e emocional) e sistema 2 (lento, lógico e reflexivo). Acreditamos que por meio desta representação didática do funcionamento psíquico descrita por Kahneman, poderemos esmiuçar o processo de construção dos sentimentos e pensamentos que levam a ação ética.

Kahneman adota termos propostos originalmente pelos psicólogos Keith Stanovich e Richard West fazendo referência a estes dois sistemas na mente, que chama Sistema 1 e Sistema 2, como descreve a seguir:

> • O Sistema 1 opera automática e rapidamente, com pouco ou nenhum esforço e nenhuma percepção de controle voluntário.
>
> • O Sistema 2 aloca atenção às atividades mentais laboriosas que o requisitam, incluindo cálculos complexos. As operações do Sistema 2 são muitas vezes associadas com a experiência subjetiva de atividade, escolha e concentração.
>
> [...]
>
> Quando pensamos em nós mesmos, nos identificamos com o Sistema 2, o eu consciente, raciocinador, que tem crenças, faz escolhas e decide o que pensar e o que fazer a respeito de algo. Embora o Sistema 2 acredite estar onde a ação acontece, é o automático Sistema 1 o herói deste livro. Descrevo o Sistema 1 como originando sem esforço as impressões e sensações que são as principais fontes das crenças explícitas e escolhas deliberadas do Sistema 2. As operações automáticas do Sistema 1 geram padrões de ideias surpreendentemente complexos, mas apenas o Sistema 2, mais lento, pode construir pensamentos em séries ordenadas de passos. Também descrevo circunstâncias em que o Sistema 2 assume o controle, dominando os irrefreáveis impulsos e associações do Sistema 1. (2012, p.26).

Os sistemas 1 e 2, segundo afirma Kahneman, estão sempre ativos, porém o sistema 1 atua automaticamente a todo momento, enquanto o sistema 2 está normalmente em modo de “pouco esforço”, utilizando apenas uma fração de sua capacidade. O sistema 1 gera continuamente sugestões para o sistema 2: impressões, intuições, intenções e emoções, e quando estas são endossadas pelo sistema 2, tornam-se ações voluntárias. O pesquisador também afirma que na maior parte do tempo, o sistema 2 adota as sugestões do sistema 1 com pouca ou nenhuma modificação. Apenas quando o sistema 1 encontra uma dificuldade ou detecta uma situação que viola o modelo de mundo conhecido, ele recorre ao sistema 2 para fornecer um processamento mais detalhado e específico que possa contribuir para solucionar o problema. (2012, p. 29).

A partir destes conceitos buscaremos a seguir realizar uma leitura das experiências narradas por nossos sujeitos pesquisados, observando o papel do vínculo afetivo e do exemplo, da autoria e criatividade nos processos de construção dos projetos de vida ético, por meio dos sentimentos, pensamentos e ações éticos.

2.1 O vínculo afetivo e o papel do exemplo

A hipótese que iremos defender neste item é a de que *o vínculo afetivo e a convivência com o exemplo de atitudes éticas contribuem para a construção de um repertório de sentimentos, pensamentos e ações éticos, que possibilitam o projeto de vida ético.*

Elton narra o cuidado diligente recebido por sua mãe, seu pai, seus tios e tias e toda comunidade rural onde vivia, com quem construiu fortes vínculos afetivos. Conta sua experiência feliz nas prazerosas brincadeiras infantis com os primos e amigos. O sistema 1 de Elton (KAHNEMAN, 2012) registra as experiências de afeto produzindo um repertório de emoções positivas, reações de prazer e bem estar físico e psíquico associados a convivência e cuidado, ou nas expressões de Damasio (2003), os estímulos emocionalmente competentes vividos provocam mapas neurais que promovem o estado de alegria (joy).

É também seu sistema 1 que desenvolve um ciclo de associação de ideias (KAHNEMAN, 2012, p. 58) conectando as emoções de bem estar às experiências de cuidado e afeto e, ao pensamento intuitivo consequente, de que o cuidado e o afeto são boas soluções para determinados problemas e situações. O vínculo afetivo que se estabelece entre Elton, sua família e sua comunidade é o responsável pela internalização desta experiência social (BERGER e LUCKMAN, 1984). Ele é a "cola" que traz a experiência social para a subjetividade.

Segundo Kahneman, ao longo da vida, as experiências que acontecem com regularidade e constância permitem que nosso sistema 1 construa "normas de funcionamento do mundo"[7], ou seja, nossas vivências formam nossa percepção intuitiva, que nos permite fazer uma leitura geral da realidade a partir de determinado repertório (KAHNEMAN, 2012, p. 81). Enquanto há um certo *continuum* e unidade de sentido no mundo ao redor nosso sistema 1 age com tranquilidade, automaticamente. Quando encontramos uma situação em que esta percepção se torna nublada, ou seja, quando não somos capazes de interagir com aquela situação por meio do nosso repertório intuitivo, ela passa a nos causar surpresa e acionamos então o sistema 2, consciente e racional, que nos leva à reflexão, à curiosidade,

---

7 A expressão "norma" no sentido a que se refere Kahneman não tem relação com conceito de norma em seu sentido objetivo: normas ou regras morais, conceitos de normalidade e anormalidade, construídos conscientemente e que dizem respeito ao sistema 2, racional. Mas se refere ao repertório subjetivo de pensamentos, sentimentos e ações vividos que proporcionam uma percepção intuitiva e geral do mundo. Esta "norma" ou "normalidade" tem a ver com a frequência e o sentido afetivo de uma situação na experiência de um determinado sujeito, que proporciona uma leitura do mundo de determinada forma ou de outra. Não diz respeito a uma regra moral consciente que normatiza o comportamento do sujeito.

à busca de novos conhecimentos para a solução da situação. [8]. Entendemos, portanto, que as relações de cuidado, afeto e carinho vividas por Elton constroem para ele um modelo de funcionamento do mundo, onde o afeto é forma mais presente e interessante de relacionar-se e os comportamentos que não envolvem afeto e cuidado causam surpresa. Quando a violência, a negligência e a dor entram em jogo, seu sistema 2 é acionado promovendo análise e reflexão, o que permite o reconhecimento daquela situação como um problema que exige solução.

Sendo assim, podemos inferir que quando Elton chega a adolescência, a experiência do PRECE reforça seu modelo de compreensão do mundo construído desde a infância, a partir do vínculo e exemplo de cuidado e afeto de seus pais, familiares e comunidade, não apenas com ele mas com outros. Identifica-se então com este movimento onde os valores do cuidado e do afeto estão presentes e seu sistema 2 tende a escolher a ação sugerida por seu sistema 1, que está encharcado de afeto e cuidado.

No PRECE Elton irá encontrar outras referências que vão inspirá-lo e influenciá-lo de forma marcante. São os estudantes universitários que voltam para a zona rural para ensiná-lo, ou o professor universitário Manuel de Andrade que ele cita muitas vezes como a grande referência e o grande responsável por todo movimento do PRECE. A convivência e o vínculo com estes exemplos irão influenciar de maneira marcante as escolhas de Elton. Ele escolhe fazer faculdade de química, por ser a disciplina que era ministrada pelo seu admirado professor Manuel de Andrade, e até mesmo quando aceita ser diretor da Escola Alan Pinho diz que faz isso em parte também porque toda a equipe que assumiria a escola com ele era formada por seus companheiros e amigos do PRECE, de longa data.

Estes fatos corroboram para a leitura, feita por Damásio, de que os mapas neurais de alegria (joy) formados nas situações de afeto e o consequente bem estar sentido influenciam as escolhas do sujeito em busca da repetição deste estado de bem estar (2003, cap. 4, p. 29/120).

Apesar das peculiaridades de cada trajetória, detalhadamente descritas no capítulo 2, a presença sistemática do afeto e do cuidado construindo os mapas neurais da alegria e o “modelo de funcionamento do mundo” de nossos entrevistados é onipresente, como veremos a seguir.

Sonia, assim como Elton é cercada desta rede de afetos e bons exemplos, desde a infância. Conta como o exemplo de honestidade, de trabalho e de carinho de sua mãe e seu pai e a convivência muito próxima e afetuosa com os irmãos marcam sua infância. Nos conta ainda como sua mãe acompanhava a vida escolar de todos os filhos com esforço, apesar de não ter estudos e como pode vivenciar o exemplo de sua mãe, depois de sua morte, mantendo este vínculo afetivo forte e a família unida.

---

8 KAHNEMAN, 2012, p. 83

Estas relações vividas na infância são a “norma” (KAHNEMAN, 2012, p.81), que a fazem reconhecer o espaço da escola Luiza Mahim como “familiar”, levando-a a identificar-se mais facilmente com as práticas da escola e agir de acordo com elas quase sem esforço (sistema 1). Sonia se torna mãe e deseja que seu filho vivencie esta mesma experiência de afeto, o que a aproxima ainda mais da escola. O exemplo das mulheres que conhece no movimento negro amplia ainda mais suas referências e ela passa a engajar-se nesta luta transformadora, como ela nos conta:

> As pessoas que estavam aqui antes, cada uma delas foi referência para mim em um momento. Leninha, eu via sempre Leninha indo para as reuniões do movimento social e então eu comecei a ir para as reuniões do movimento das questões raciais com Leninha. E com relação a questão da liderança eu aprendi bastante delas, pude absorver de cada uma o que tem de melhor.

A convivência com estes exemplos vivos e todas as experiências de afeto e cuidado formam um repertório intuitivo de pensamentos, sentimentos e ações de cuidado e dedicação ao coletivo associados ao sentimento de alegria (joy) e bem estar, que influenciam a escolha de Sonia pelas causas que elege para seu projeto de vida.

Eda, ainda criança, observa o exemplo de sua mãe, que apesar de não ser professora decide ensinar a filha adotiva de sua vizinha considerada uma criança “com problema” e “que não aprendia”, para que ela conseguisse acompanhar a escola. Logo, outras crianças excluídas se juntam, seu pai, marceneiro, faz as carteiras e sua mãe passa a ser a professora de reforço da região. Ela conta como o exemplo da mãe a inspirou a ainda pequena decidir que queria ser professora e diz que imitava a mãe brincando na escolinha construída por seus pais.

Os exemplos da mãe e do pai levam Eda a internalizar a generosidade de seus pais. O ambiente afetuoso do lar marca esta forma de agir com alegria (joy) e bem estar. Ela desenvolve um olhar sensível para as crianças que não aprendiam e encontra prazer nestas atividades. Ainda no ginásio (ensino fundamental 2) era defensora de seus colegas excluídos, os levava para casa para estudar e ajuda-los com os deveres de casa. Quando se torna professora, seu olhar de cuidado para os excluídos permanece, o bem estar sentido nesta ação aumenta e ela tem preferência sempre pelos alunos que “ninguém quer”. Esta generosidade, capacidade de doação e o profundo bem estar experimentado trazem sentido para a vida de Eda, ou nas suas palavras: “me alimentam”. Ela se sente feliz, motivada e cheia de energia para trabalhar pelos excluídos, como fica evidente nos inúmeros episódios em que narra suas experiências no auxílio aos alunos e seus familiares, e este bem estar reforça ainda mais sua escolha pela ação ética.

Fernando conta como ainda pequeno foi influenciado pelo exemplo de sua mãe e seu tio no posicionamento político contra a ditadura. Sua mãe se divorcia de seu pai, que é policial do DOPs e vai em busca de trabalho como operária de fábrica. Apesar de não ser

uma intelectual de esquerda, pois por ser mulher não pode seguir com os estudos, tendo que se dedicar ao casamento e a maternidade, Fernando fala do sentimento de indignação diante das desigualdades sociais, que ele herda do exemplo de sua mãe. Com apenas nove anos ele vai então construir como parte de seu repertório intuitivo a indignação pela injustiça, ao seguir o exemplo da mãe e também do tio e realizar seu "primeiro ato de militância política" reunindo seus colegas para vaiar no radinho a posse do presidente da ditadura.

Apesar de não narrar uma infância marcada por eventos felizes, o forte vínculo afetivo entre Fernando sua mãe e seu tio promovem o bem estar suficiente para que as atitudes destes familiares sejam subjetivadas permitindo a construção de um repertório de pensamentos, sentimentos e ações éticos.

Seu tio Nelson, que ele cita com muito carinho, como uma das grandes referências na sua vida, o introduz mais profundamente às teorias que embasam a visão política de esquerda e também aos movimentos estudantis, ampliando seu repertório. A partir daí Fernando irá militar de forma mais sistemática nos movimentos estudantis pelo fim da ditadura, vivenciando e aprofundando o exemplo de sua mãe e seu tio.

Quando conhece o budismo e seu mestre, Lama Padma Santem, encontra mais uma referência, que amplia seu repertório. A convivência afetuosa com todas estas referências contribui para a formação de suas atitudes, pensamentos e sentimentos e participam das escolhas que Fernando faz ao longo da vida. A presença de sua companheira Eliane, do mestre Padma Santem e de todos os amigos que o acompanham, formam o ambiente amigável e de bem estar que fortalecem ainda mais a sua escolha.

Ana Elisa, assim como Fernando, não conta a história de uma infância romântica, no entanto, é também cercada de exemplos, sobretudo de seus professores da escola, afetuosos e que lhe permitem aprender em liberdade. Ela fala (como descrevemos no Cap. 2) da alegria e bem estar que sentia na escola em que estudou por toda infância e adolescência e do quanto esta experiência a marcou positivamente. É a partir desta experiência, constante e regular, que Ana constrói o repertório intuitivo que a faz identificar a realidade opressora da escola pública e buscar transformá-la. A liberdade é a luta com a qual se identifica. Pelos exemplos de professoras da sua infância e também dos educadores com quem constrói fortes vínculos ao longo de sua trajetória na rede pública de ensino, Ana amplia seu repertório, aprende práticas de construção democráticas e desenvolve seu projeto transformador.

Diante da observação das trajetórias destes líderes podemos concluir que as experiências afetivas e os exemplos observados e vividos por nossos "heróis" contribuem para a construção de um repertório intuitivo de pensamentos, sentimentos e ações que configuram um modus operandi do "sistema 1" (automático) voltado para o cuidado e o afeto. Este repertório contribui não apenas para promover as atitudes de cuidado e afeto,

mas igualmente para o reconhecimento do desafeto, da injustiça, da opressão, etc. como cenários que provocam mal estar e necessitam ser transformados.

Damásio afirma que a ausência deste repertório afetivo provoca indiferença e frieza na relação com o outro, falta de respeito a regras de convívio social e violação de regras éticas. (2003, Cap. 4, p. 14/120) Nos casos citados em sua obra estas situações ocorrem a partir da lesão de determinadas áreas do cérebro, responsáveis pela afetividade. Mas podemos igualmente levantar a hipótese de que a falta de vínculos afetivos com pessoas que oferecem bons exemplos ou ainda a presença de fortes vínculos afetivos com pessoas que oferecem exemplos de violência e exploração do outro, também podem ser as fontes da indiferença e da frieza, da ausência de respeito às regras de convívio social e da violação de regras éticas.

Além de sinalizador, o repertório de sentimentos, pensamentos e ações intuitivos oferece à consciência, quando o sistema 2 é "ativado", um universo muito rico de sugestões, encharcado de sentimentos, pensamentos e valores que sinalizam na direção de um caminho ético. Este caminho é ainda reforçado pelo sentimento de bem estar encontrado na ação, de forma que o afeto gera o repertório e o repertório reforça o afeto, num ciclo de pensamento-sentimento- ação éticos que segue seu curso.

O repertório construído por meio do vínculo afetivo e do exemplo, no entanto, não é por si só reproduzido automaticamente pelos sujeitos, há um espaço de subjetividade, escolha e autoria que estudaremos a seguir.

2.2 A autoria e a criatividade

> "Pois que dedico esta coisa ai ao antigo Schumann e a sua doce Clara que são hoje ossos, ai de nós. [...] Dedico-me à tempestade de Beethoven. A vibração das cores neutras de Bach. A Chopin que me amolece os ossos. A Stravinsky que me espantou e com quem voei em fogo. A morte e transfiguração, em que Richard Strauss me revela um destino? Sobretudo, dedico-me às vésperas de hoje e a hoje, ao transparente véu de Debussy, a Marlos Nobre, a Prokofiev, a Carl Orf, a Schönngberg, aos dodecafônicos, aos gritos rascantes dos eletrônicos - a todos esses que em mim atingiram zonas assustadoramente inesperadas, todos esses profetas do presente e que a mim me vaticinaram a mim mesmo a ponto de eu neste instante explodir em: eu.
>
> *(Clarice Lispector)*

A última hipótese que iremos defender é a de que apesar de partir do repertório intuitivo formado pelos vínculos afetivos e pelo exemplo de outros, *a construção dos projetos de vida éticos é um processo profundamente autoral, criativo e reflexivo, que demanda iniciativa individual.* Ou seja, um processo que conta a participação ativa do sistema 2 (KAHNEMAN, 2012).

Ana Elisa vivencia durante toda sua infância e adolescência, na escola montessoriana em que estudava, uma educação livre e afetiva que a inspira para o trabalho no Amorim,

como nos conta no capítulo 2. Durante a vida adulta inspira-se também no exemplo de muitos educadores ao longo de sua trajetória: Ana Guerra, Luiz e Vera Barreto, Paulo Freire, são alguns dos nomes que ela cita como influências e referências. A multiplicidade de referências permite que Ana, na metáfora de Clarice Lispector, possa explodir em eu, desenhando seu percurso individual. Como ela afirma: “Aqui eu não faço nada, eu tento não fazer que não seja muito minha, do meu jeito, com as minhas possibilidades”.

Apesar de partir do repertório que possui da infância e de suas experiências na idade adulta, a transposição destas vivências para sua prática não se dá de forma automática. Ana Elisa vive um processo profundamente ativo de transformação pessoal para que seus pensamentos, sentimentos e ações tenham coerência com seu projeto ético.

Ao iniciar sua trajetória na escola, tinha o desejo de fazer desta um espaço democrático. Possuía as referências teóricas e as vivências democráticas, porém, sua atitude não era ainda democrática. Narra (Cap. 2) as enormes dificuldades que encontrou na relação com os professores, o choque com suas diferentes concepções de educação e a descrença total que eles tinham na sua liderança. Sua primeira atitude foi de imposição: “Eu era radical e eu falava: eu quero fazer isso, eu vou fazer! E ia pra cima de todo mundo, doa a quem doer.”

Para realizar o projeto que sonhava, Ana vive um processo muito ativo e criativo de construção de sentimentos, pensamentos e atitudes em direção aos valores éticos que ela desejava promover. Um processo que se inicia com o repertório intuitivo e as referências que possui (sistema 1) e que se amplia na reflexão sobre a experiência e na busca ativa por estratégias de superação das suas dificuldades pessoais e coletivas do grupo. Esta construção demanda escolha, iniciativa e muito esforço, e permite também que ela possa administrar, com cada vez maior consciência, seus recursos internos, como ela considera:

> O recurso que eu tenho interno é muito maior para lidar com a realidade de hoje. Já consigo ver mais coisa. Já consigo ver onde eu erro, onde eu poderia fazer melhor, onde eu não tenho recurso interno suficiente para dar conta.

Ana Elisa por fim consegue construir uma estratégia dialógica e democrática para realização do seu projeto, como ela conta: “Hoje o quanto eu sei que eu tenho que ir negociando, o quanto eu tenho que cuidar do outro.” A construção do repertório intuitivo é, portanto, o “primeiro passo”, que constrói condições importantes para que o segundo passo: a escolha pessoal (DAMON e COLBY, 2015) e a determinação por seguir este caminho, que são fundamentais para que ela possa ter constância e sucesso na construção autoral e criativa de seu projeto de vida.

Sonia fala da influência que cada uma das mulheres da associação e da escola tiveram na sua prática, como pudemos ver no item acima. Apesar de inspirar-se na prática destas mulheres, Sonia desenvolve seu caminho pessoal, que envolve escolhas diferentes

dos caminhos trilhados por suas antecessoras. Como ela afirma: “Terminei construindo meu jeito. Hoje eu não acho que eu sou a cópia de nenhuma delas, mas eu sou com a formação, um pouquinho de cada uma delas.”

Diferente de suas antecessoras, Sonia decide trilhar um caminho acadêmico que lhe traz novos conhecimentos, relações e possibilidades. Com esses novos recursos, ela contribui para o registro das práticas da escola, para a documentação de sua concepção de educação e o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos que dialogam com esta concepção. Além de permitir cada vez mais a divulgação e disseminação do trabalho da escola por todo Brasil.

Sonia, portanto, parte do repertório construído no convívio com sua família na infância e com as líderes do movimento em que se engaja na idade adulta. No entanto, vai mais além, busca experiências e caminhos diferentes de seus antecessores e por esta razão leva também o movimento mais além, em um processo autoral e criativo.

A possibilidade de autoria e a valorização da sua criação pessoal trazem para Sonia uma profunda satisfação pessoal que é uma das motivações que a mantém na realização de seu projeto de vida, como ela conta a seguir:

> Eu [ter a liberdade de] pensar como é que a gente pode trabalhar as questões raciais e desenhar um projeto e ver aquele projeto sair do papel. [...]Então essa autonomia que eu tenho na escola comunitária eu acho que me realiza.

Apesar da internalização dos exemplos de seus afetos e a possibilidade de dar continuidade a suas ações lhe trazerem bem estar, a possibilidade de ir além, de criar e ter suas ideias e contribuições pessoais acolhidas e transformadas em realidade parecem contribuir ainda mais para o engajamento e realização do projeto de vida ético de Sonia. Este processo criativo vivido por Ana e por Sonia, é experimentado a seu modo também por Eda, Elton e Fernando.

Eda vive um processo pioneiro e extremamente autoral de criação do projeto pedagógico do CIEJA Campo Limpo. Ela conta, como descrevemos no Capítulo 2, a construção do modelo de escola do CIEJA desde o início, participando dos grupos de discussão no governo Luiza Erundina, e descreve como desenvolveu os processos de escuta da comunidade e dos alunos na escola para a construção da proposta pedagógica da escola, desde a organização espacial das salas de aula, até os horários de aula e o currículo.

No caso de Eda, embora contasse com uma conjuntura política favorável no início, todo seu trabalho parte de uma busca e um esforço pessoal, e de um trabalho profundamente criativo, que mobiliza a coletividade para a construção de algo inovador.

Elton também vivencia este processo criativo, que embora parta das referências e experiências vividas no movimento do PRECE torna-se algo novo, sobretudo por ser

recriado no campo da educação pública.

> O desafio da secretaria foi fazer com que esse mesmo modelo [PRECE] funcionasse dentro da escola. Mas nós tínhamos a experiência, as estratégias, a vivência do movimento de estudantes, que não era uma escola regular, não era uma escola formal, não tinha professores [...] e [tínhamos que] fazer com que isso funcionasse dentro de uma escola com todos os padrões que uma escola tem que respeitar, de aula, de ementa, de disciplina, professor e tal. Então nós juntamos nossa experiência do PRECE com a teoria da aprendizagem cooperativa, que é uma metodologia da aprendizagem participativa que nós usamos aqui, que tem décadas de pesquisa, especialmente nos Estados Unidos. Então nós juntamos isso para criar um projeto de escola nova.

Elton desenvolve, junto com sua equipe um modelo de escola pública que funciona por células cooperativas e para isso desenvolve um trabalho bastante autoral de pesquisa, estudo e experimentação contínuas na Escola Alan Pinho Tabosa, fazendo da escola um projeto muito singular.

Para Fernando o desafio foi semelhante. Ele parte de toda experiência que possui em seus quase 30 anos como professor, dialogando estas experiências com a ideia de educação compassiva e outros valores budistas, criando continuamente no coletivo estratégias e projetos novos para a escola. Desenvolve a metodologia de gestão por mandala (que descrevemos no capítulo 2) e não apenas constrói o projeto da escola com bastante autoria como também coordena processos bastante autorais dos educadores e dos alunos. Fernando constrói junto a sua equipe, na Escola Vila Verde um modelo de escola, que apesar de inspirado em diversas referências já existentes é extremamente original em todos os seus aspectos.

Concluímos, pois, que o processo de construção dos projetos de vida éticos é um processo autoral e criativo que parte de um repertório de pensamentos, sentimentos e ações intuitivos. Mas que para além da simples reprodução de práticas e valores existentes, envolve o desenvolvimento de pensamentos, sentimentos e ações, tanto no sentido de que sejam “coerentes” com seus princípios éticos (continuidade) como na busca de transformações e expansão de possibilidades criativas (ruptura). O desenvolvimento destes projetos, embora sejam inspirados nas experiências e exemplos já existentes, trazem uma contribuição *sui generis* e inovadora para o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Que meu coração estava preso às crianças, que a sua felicidade era a minha, a sua alegria, a minha alegria – elas deviam ler isso na minha fronte, perceber isso nos meus lábios, desde manhã cedinho até tarde da noite, a cada instante do dia. [...]
>
> Ela [a criança] quer tudo o que a torna amável, o que lhe traz reconhecimento, tudo o que gera nela energias, que a faça dizer: "eu sei fazer". Mas toda essa vontade não é produzida por palavras, e sim pelos cuidados que cercam a criança e pelos sentimentos e forças gerados por esses cuidados. As palavras não produzem a coisa em si, mas apenas o seu significado, a sua consciência.
>
> Antes de mais nada, portanto, eu queria e precisava ganhar a confiança e a afeição das crianças.
>
> (J. Pestalozzi).

EDUCAR PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA ÉTICOS

RESUMO: Nestas considerações finais trazemos algumas reflexões sobre as possíveis consequências educacionais de nossa pesquisa, sobretudo para pensarmos o papel da escola enquanto espaço de construção de projetos de vida éticos.

A partir das reflexões construídas ao longo da pesquisa, pudemos encontrar indícios para pensar em algumas contribuições para o trabalho com projetos de vida na escola:

1. Sobre o diagnóstico e o desenvolvimento de Projetos de Vida nas escolas

Buscar espaços de reflexão e construção de projetos de vida nas escolas, parece ser uma consequência lógica do nosso trabalho. Como apontamos no início de nossa pesquisa, diversos estudos norte-americanos na última década, sobretudo de abordagem quantitativa, evidenciaram as contribuições que um projeto de vida traz para o bem estar físico e psíquico humano. (a exemplo, BOYLE, BUCHMAN, BARNES, & BENNETT, 2009; BURROW & HILl, 2011; FRENCH & JOSEPH, 1999, HILL & TURIANO, 2014; SELIGMAN, 2011; ZIKA & CHAMBERLAIN, 1992 apud HILL et. al, 2016. p. 238). Na esteira deste pensamento, nosso trabalho traz evidências de natureza qualitativa que corroboram com estes resultados.

Para além da defesa da importância de amparar crianças, adolescentes, jovens e adultos na construção de seus projetos de vida, pretendemos, a partir das histórias de vida de nossos entrevistados, levantar algumas reflexões que auxiliem os educadores a qualificar o trabalho pedagógico de desenvolvimento de projetos de vida com crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas escolas.

2. Conhecer histórias de vida

A primeira reflexão que fizemos ao estudar nossos dados empíricos foi a respeito das características do processo de construção do projeto de vida e consequentemente os possíveis métodos para seu diagnóstico e desenvolvimento.

Como discutimos no capítulo 1, Frankl (1984) quando utilizou a metáfora do jogo de xadrez, dizendo que não existe uma melhor jogada, fora de um jogo específico, já destacava a importância de observar o projeto de vida dentro de um contexto, da história de vida de cada sujeito, localizada num espaço, num tempo, num meio social e cultural. Ao conhecer as trajetórias de nossos entrevistados, pudemos observar que este contexto foi e é determinante para a construção de seus projetos de vida: Sonia tem seu projeto de vida em torno das desigualdades sociais, raciais e de gênero que viveu, como mulher negra na periferia de Salvador; Elton abraça a causa da educação na zona rural onde experimentou as dificuldades de estudar, Fernando, Eda e Ana são marcados, de diferentes formas, pela luta contra o regime militar em São Paulo, momento político e histórico em que viveram.

Estes fatos nos trazem indícios da relevância que a história de vida de cada pessoa tem para o processo de construção do seu projeto de vida e do quanto é necessário que os educadores que pretendem contribuir e colaborar na promoção destes projetos, conheçam esses sujeitos, se aproximem de suas histórias, famílias, gostos, inclinações, e acolham esses contextos dentro da escola. Onde estão as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos? O que eles fazem? Sobre o que conversam? Quais as dificuldades que enfrentam em suas vidas? Quais lutas são relevantes para eles?

Este diagnóstico, que parte de uma análise de contexto, parece ser mais relevante para o trabalho com projetos de vida do que um diagnóstico de classificação destes projetos em tipos pré-determinados: voltados para si ou voltados para o outro, (BUNDICK, 2009), desengajados, sonhadores, superficiais ou nobres (DAMON, 2009); que geralmente desconsideram este contexto.

Ao observarmos a história de vida de nossos entrevistados, como constatamos no capítulo 1, a exceção de Ana Elisa, que faz parte de uma classe social mais privilegiada, nenhum de nossos entrevistados, tinha já na adolescência um projeto de vida “voltado para o outro”. Elton, Sonia, Eda e Fernando estavam buscando a sua sobrevivência financeira. No caso de Sonia e Elton, os próprios entrevistados relatam sua inconsciência e falta de intenção ética inicial, que vai se tornando consciência e intenção ética ao longo de suas experiências.

Sendo assim nossas análises parecem sinalizar que um caminho profícuo de diagnóstico e trabalho com projetos de vida deve partir mais do exercício de registro e investigação das histórias e trajetórias de vida das pessoas, dentro do seu contexto social, cultural, e menos de diagnósticos ou avaliações destes projetos em níveis ou categorias.

3. Dialogar com outros espaços formativos

A segunda reflexão que pudemos fazer, a partir da análise de nosso material empírico, foi com relação aos espaços formativos que inspiraram os projetos de vida de nossos pesquisados: o movimento estudantil do PRECE, o movimento negro, movimento de moradia, os movimentos da união dos estudantes contra a ditadura, a teologia da libertação, o budismo. As experiências nesses espaços de formação não escolares ligados a movimentos sociais, políticos, civis ou religiosos configuram nos discursos de nossos entrevistados como fundamentais na construção de seus projetos de vida éticos.

Esta análise nos indica que os estudantes podem se beneficiar muito do engajamento em movimentos sociais, políticos, religiosos, estudantis, e que ao contrário de algumas tendências conservadoras (como a recente lei em discussão do "escola sem partido"), a escola pode e deve ser um espaço de debate político e religioso, aberto aos movimentos sociais e civis, contribuindo para o despertar dos estudantes ao engajamento ético, às lutas pelas causas sociais, às manifestações pela igualdade de direitos. Promovendo o diálogo respeitoso, o debate de ideias, a experiência da tolerância e da não violência e auxiliando os estudantes a refletirem e agirem sobre o contexto em que vivem, a escola pode ser um espaço mais ativo na construção dos projetos de vida.

Segundo pudemos observar nas trajetórias de nossos pesquisados, estas experiências dos espaços formativos não escolares, ao participarem de suas vidas enquanto espaços de diálogo e reflexão, ampliaram seu repertório de experiências, seus círculos de convivência e permitiram que eles construíssem seus próprios projetos e trajetórias.

4. Permitir a criação e a transgressão

Como discutimos no último capítulo a possibilidade de autoria e criação aparece na fala de nossos entrevistados como um elemento fundamental na construção de seus projetos de vida. Porém ainda faz parte da cultura da maior parte das escolas o currículo padronizado que dá pouco espaço para os percursos individuais e para a criatividade.

Algumas escolas já vêm trabalhando numa perspectiva de organização do currículo por projetos de trabalho (HERNANDEZ e VENTURA, 2017) e diversas outras abordagens, mais voltadas para a interação com a vida prática, a resolução de problemas reais e com avaliações que primam pelo desenvolvimento integral, observando o processo de crescimento do estudante em relação a ele mesmo. No entanto, a maior parte das grades escolares ainda são compostas de forma disciplinar e as avaliações, realizadas para quantificar a capacidade dos alunos de reproduzir determinados conteúdos, medindo-os dentro de uma escala padrão.

Este cenário escolar, que foi vivido por parte de nossos entrevistados, como pudemos observar, parece não ter contribuído para o despertar do senso ético e para o

desejo de participar da sociedade. Diante destes modelos escolares nossos entrevistados, em sua maioria foram alunos “rebeldes”, transgressores, excluídos, o que nos leva a refletir também sobre os rótulos que os alunos criativos têm recebido constantemente nas escolas.

Nossas análises indicam que a transgressão e a rebeldia, em muitos casos, são sinais de potencial, de liderança e de engajamento para a transformação da realidade. A escola pode, portanto, auxiliar estes alunos “rebeldes” a encontrar um espaço de criação de seus projetos de vida, em vez de rotulá-los e excluí-los. Mais do que isso, para promover a construção de projetos de vida éticos, a escola precisa transformar sua forma de ensinar e interagir com os estudantes, possibilitando espaços de criação, subjetividade e transgressão.

5. Conviver com bons exemplos

Outro fato que provoca reflexão diante de nossa leitura dos dados empíricos é que nenhum de nossos entrevistados relatou como importantes para sua formação ética, aulas teóricas sobre ética ou valores, mas antes, falaram que a convivência afetuosa com pessoas que demonstravam o exemplo ético os despertou para certos valores. Embora não estejamos aqui desprezando o estudo da ética (o que seria uma contradição, uma vez que este mesmo trabalho é fruto de um estudo teórico e empírico sobre ética), nossos relatos nos indicam que a construção de projetos de vida éticos é muito mais influenciada pelas relações respeitosas, afetuosas, em que as pessoas se sentem cuidadas e acolhidas, que por algum conhecimento puramente teórico a respeito de valores.

Todos nossos entrevistados relatam o convívio com pessoas que foram referências para eles e inspiraram suas caminhadas. É importante destacar, no entanto, que as características destas pessoas que foram referências são muito diversas e que não há um modelo a ser seguido. O que todas as pessoas referência tinham em comum é que faziam parte do universo cultural e afetivo de nossos entrevistados, permitindo que eles pudessem se identificar: a mãe de Sonia e as mulheres da Luiza Mahim eram mulheres negras da periferia, como ela. O professor Manuel de Andrade era do zona rural como Elton. A mulher que inspirou Eda era sua mãe. Tio Nelson fazia parte do círculo íntimo de Fernando, era da família. Os professores em que Ana Elisa se inspirou pertenciam também ao seu universo afetivo e sociocultural.

Nossos relatos nos levam a concluir que muito mais do que certos conhecimentos que foram transmitidos, a convivência e o exemplo destas pessoas referência, marcou e influenciou nossos sujeitos nas suas atitudes perante o mundo. Sendo assim compreendemos que, para que a escola seja um espaço efetivo de construção de projetos de vida éticos, para além de buscar a excelência acadêmica é preciso que ela seja um espaço “saudável” emocionalmente, que cuida das relações e das pessoas e que se preocupa com a formação ética de seus profissionais, assim como com sua qualidade de vida e bem estar.

6. Rede de apoio afetivo

Além da influência benéfica dos exemplos, todos os nossos entrevistados contaram com uma rede de apoio. Pessoas que tiveram afinidade com seus valores e os apoiaram e auxiliaram no desenvolvimento de seus projetos. Fernando fala da sua companheira Eliane como o grande suporte afetivo que teve durante toda vida, além da "família budista" que encontrou no Instituto Caminho do Meio. Eda encontrou nos próprios alunos a rede afetiva que sustentou sua ação ao longo dos anos, e quando diretora da escola construiu uma rede de parcerias com professores, ONGs da região, empresários e acadêmicos. Com seu trabalho e seu carisma conquistou até mesmo a simpatia do secretário de educação. Sonia contou e conta ainda com o apoio constante de sua família e com o suporte pedagógico e afetivo das mulheres da Associação Santa Luzia. Ana teve como sua rede de suporte, como ela relata, diversos amigos e parceiros como Ana Guerra, Luiz Carlos e Vera Barreto, Instituto Pichon entre outros. Elton teve o suporte permanente de sua família e comunidade e de seus colegas do PRECE, além do professor Manuel de Andrade.

A pesquisa nos informa que a presença, a troca afetiva, a parceria, o diálogo, o respeito, são características dessas relações e formam uma rede de afetos que suporta o projeto de vida ético de nossos pesquisados. Diante destes dados, acreditamos que a escola, sendo o principal espaço de convivência social das crianças, adolescente e jovens, precisa começar a estudar, planejar e buscar estratégias para promover a construção destas redes de afeto: relações mais afetuosas, dialógicas e francas, com menos discursos moralistas e mais acolhimento. Mais do que isso, é preciso que assim como se preocupa com suas metodologias e conteúdos das disciplinas acadêmicas, ela se preocupe em desenvolver de forma sistemática projetos de cuidado de seus alunos, professores e funcionários e das relações entre eles.

7. Produção de conhecimento sobre os afetos

Para que seja possível desenvolver uma cultura institucional afetuosa e um ambiente de convivência saudável, que promova a construção de projetos de vida éticos nas escolas, é preciso que as ciências da educação sejam mais do que gavetas de conhecimento sobre as diferentes dimensões humanas. Neste sentido, as universidades e demais centros de pesquisa e formação de professores tem muito a contribuir.

Em seu recente livro "The strange order of things" (2018) Damásio demonstra o quanto a dimensão afetiva é transversal a todas as áreas de conhecimento que dizem respeito a humanidade e também evidencia o quanto este importante aspecto da vida humana é ainda pouco estudado e conhecido. Para que possamos avançar na compreensão da dimensão afetiva humana, em seus diferentes aspectos é necessário que busquemos, como sugere Manuel Castells, ao elogiar a obra de Damásio, uma estrutura integrada, um paradigma que estruture o conhecimento científico para além da diversidade de seus

campos de investigação. (In DAMASIO, 2018a, contracapa).

Sendo assim, compreendemos enquanto uma dimensão tão importante para a formação e felicidade humanas, a afetividade precisa estar mais presente enquanto objeto de estudo e pesquisa nas universidades e sobretudo de forma mais integrada aos conhecimentos das diversas áreas.

8. Formação de professores e afetividade

A contribuição da universidade para o estudo da dimensão afetiva não se restringe as pesquisas. A formação dos educadores, nas faculdades de educação, necessitam trazer subsídios teóricos para a compreensão dos processos de construção da afetividade e a reflexão sobre as relações humanas, e precisam igualmente, auxiliá-los na construção de ferramentas e estratégias para o cuidado de si mesmos e dos outros, buscando promover a construção de ambientes mais afetuosos, também nas Universidades.

Não apenas a psicologia da educação, mas as diversas áreas de conhecimento que fazem parte da formação dos educadores, desde as disciplinas das ciências puras: filosofia, sociologia, história; até as mais práticas: gestão escolar, metodologias de ensino, políticas organizacionais da educação, etc. podem contribuir para a produção de conhecimento conjunto e colaborativo sobre este aspecto tão importante para a formação do educador.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Criança e adolescente e a violência urbana.** São Paulo: BEV-USP, 2002. Disponível em: http://nevusp.org/blog/2002/08/09/crianca-e-adolescente-e-a-violencia-urbana/ [acesso em 14 de abril de 2018]

ARANTES, V. A. **Modelos Organizadores do Pensamento e seu desenvolvimento teórico metodológico.** Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_________________ (org); ARAÚJO, U. F.; PUIG. J. M. **Educação e valores:** Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_________________ (org); **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas**.** São Paulo: Summus, 2003.

_______________________. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação In: OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (Orgs). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, U. et. al. Youth purpose and life goals of students engaged in community and social activities. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 30, n. janabr2014, p. 119-128, 2014.

ARENDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. (1958)

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

BACHELARD, G.; PESSANHA, J. A. M. **O direito de sonhar**. Bertrand Brasil, 1994.

BARRICK, M.R.; MOUNT, M. K.; LI, N. The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. **Academy of management review,** v. 38, n. 1, p. 132-153, 2013.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1984.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg:** ética e educação moral**.** São Paulo, Moderna, 2002.

BLASI, Augusto. Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective. **Developmental Review** 3, 178-210, 1983.

____________________. Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration In: KURTINES, W. & GEWIRTZ, J. (Eds). **Moral Development:** an introduction. Needham Heights--MA: Allyn & Bacon, 1995.

___________________. The development of Identity: some implications to moral functioning In: NOAM, Gil G., WREN, Thomas E. (orgs.) **The moral self.** Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1993.

_____________. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D.K. ;NARVAEZ, D (orgs.). **Moral development, self and identity.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assossiates Publisher, 2004.

BOUTINET, J-P**. Antropologia do Projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOYES, Michael; WALKER, Lawrence. Implications Of Cultural Diversity For The Universality Claims Of Kohlberg's Theory Of Moral Reasoning. **Human Development,** No.31/44-59, 1988.

BRONK, K. **Purpose in Life:** a critical component of optimal human development. Springer International Publisher, 2014. (livro digital)

BUNDICK, M. J. Increasing college students' purpose in life. In: **Institute on College Student Values Conference***,* Tallahassee, FL. 2009.

CABANAS, J.M. Q. El concepto de naturaleza y de estado de naturaleza en Pestalozzi. **Revista española de pedagogia**. Vol. 65, No. 236 (enero-abril 2007), pp. 89-107, 2007.

CARDIA, N.; ALVES, R.; ASTOLFI, R.(orgs.)**Visitação familiar:** Prevenção da Violência e a Promoção do Desenvolvimento Saudável na Primeira Infância. São Paulo: EDUSP, 2016.

COLBY, A. & DAMON, W. **Some Do Care:** contemporary lives of moral commitment. New York: The Free Press, 1992.

COLBY, A.; KOHLBERG, L**. The Measurement of Moral Judgment Vol. 2:** Standard Issue Scoring Manual. New York: Cambridge University Press, 1987.

CRUMBAUGH, J.C., MAHOLIC, L.T. An experimental studt in existencialism: The psycometric approach to Frankl's concept of Noogenic Neurosis. **Psychotherapy and existencialism** (pp.183 – 197) New York: Washington Square Press, 1967.

DAMON, W & COLBY, A**. The Power Of Ideals:** the real story of moral choice. New York: Oxford University Press, 2015.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied developmental science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DAMON. W. **The path to purpose: How young people find their calling in life.** New York: The Free Press, 2008.

_____________. **O que o jovem quer da vida?** – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1994.

______________________. **Looking for Spinosa:** joy, sorrow and the feeling brain**.** New York: Houghton Miffling Hancourt Publishing Company, 2003. (livro digital).

______________________. **The strange order of things**: life, feeling, and the making of cultures**.** New York: Pantheon Books, 2018a.

______________________. **A estranha ordem das coisas:** as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das letras: 2018b.

DANZA, H. **Projetos de vida e educação moral:** um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**.** Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DE LA TAILLE, Y. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

_____________________.**Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

FRANKL, V. (1984) **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 38 ed. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2015.

GIBBS, J. C. et. al. Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. **Developmental Review** 27, 2007, p. 443–500.

GILLIGAN, C. (1982) **In a Differet Voice:** Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, 2003.

GOMES, M. A. **A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens:** Um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento". Tese (Doutorado em Educação.) - Faculdade de Educação , Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONÇALO, M. F**. Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros:** Um estudo na perspectiva da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, M. R.. **Educação para paz:** sentidos e dilemas. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

HAAN, N. **Coping and defending.** New York: Academic Press, 1977.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

HILL, P. L.; EDMONDS, G.W., PERTERSON, M., LUYCK, K., ANDREWS, J.A., Purpose in Life in Emerging Adulthood: Development and Validation of a New Brief Measure. Oregon: **Research Institute Positive Psychology**, vol. 11, maio de 2016, pp. 237-245.

INCONTRI, D**. *Pestalozzi:*** educação e ética. São Paulo: Scipione, 1996.

_____________________ (org,) **Educação, Espiritualidade, Transformação Social**. São Paulo: Editora Comenius, 2010.

KAHNEMAN, D. **Rápido e Devagar:** duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KANT, I.. **A metafísica dos Costumes**. Bauru, SP: Edipro, 2008.

____________________. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

KOHLBERG, L. **The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice.** New York: Harper & Row, 1981.

KLEIN, A. **Projetos de vida e escola:** percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição de experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores.** São Paulo: Escrituras, 2006.

_________________. **Conhecimento com um valor:** ensaios sobre economia, ética e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

_________________. **Educação e Autoridade:** responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2008.

_________________. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo, Escrituras, 2010.

__________________.(2013a) **A cebola e a alcachofra,** 2013 no sítio <<http://www.nilsonjosemachado.net/8-a-cebola-e-a-alcachofra/>> acesso em 20/11/2016.

__________________.(2013b) **A conservação negativa,** 2013 no sítio << http://www.nilsonjosemachado.net/8-a-cebola-e-a-alcachofra/>> acesso em 12/10/2017.

MIGUES, E. **Pessoa, logos e educação na perspectiva antropológica de Viktor Frank*l*.** 113f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAN, S. et. al..How Supportive of Their Specific Purposes Do Youth Believe Their Family and Friends Are? **Journal of Adolescent Research,** vol. 28, 3: pp. 348-377. First Published November 2, 2012.

MORIN. E. A necessidade de um pensamento complexo. In MENDES, C. **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D., Moral Identity, Moral Functioning and the Development of Moral Character. IN BARTELS D. M, BAUMAN C.W., SKITKA L. J., & MEDIN D. L., (orgs.*)* **The Psychology of Learning and Motivation,** Vol 50. Burlington: Academic Press, 2009, pp. 237-274.

NOAM, Gil G., WREN, Thomas E. (orgs.) **The moral self.** Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A.(org.). - Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em < https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenindo a violência juvenil**: um panorama das evidências. São Paulo: OMS, 2015; NEV- USP, 2016. Disponível em:http://nevusp.org/blog/2016/10/17/prevenindo--a-violencia-juvenil-um-panorama-das-evidencias/ Acesso em 14 Abril de 2018

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 9-20, 2007.

PÁTARO, C. **Sentimentos, emoções e projetos de vida da juventude:** um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 222p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

PAULINO, R. A. F. Educação: os valores e as pessoas (Entrevista com Nílson José Machado). **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 20, p. 75-90, apr. 2001. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36960/39682>. Acesso em: 07 de abril de 2018. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i20p75-90.

PESTALOZZI, J.H. **El canto del Cisne.** Barcelona: Laertes, S.A de Ediciones, 2003.

___________________. **Cartas sobre educación infantil.** Madrid: Editorial Tecnos, 2006a.

___________________. **Sobre la idea de educacion elemental.** Barcelona: PPU, 2006b.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1994 (1932).

________________.**O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PINHEIRO, Viviane. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens:** um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 384f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

RICOEUR, Paul. Ética e Moral. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 1990.

SARTRE, J.P.. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola.** São Paulo: Summus, 2014.

SELIGMAN, M. **Authentic happiness:** using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Nova York: Free Press, 2002.

SELIGMAN, M. & CZIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introdution. Nova York: ***American Psychologist**,* 55, pp.5-14, 2000.

SHELDON, K. M.; KING, L. Why positive psychology is necessary. **American psychologist**, vol. 56, No. 3, p. 216, 2001.

SNAREY, J. Cross-Cultural Universality Of Socio-Moral Development: A Critical Review Of Kohlbergian Research. **Psychological Bulletin***,* Vol. 97, No.2 (1985) pp. 202-232,

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa,** vol. 27, nº 1, (2001), pp. 87-103.

___________________________.A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa.** nº 104, (1998) pp. 58 – 75.

ULLER, W. **Experiências escolares dos jovens e seus projetos vitais:** Um olhar a partir dos Modelos Organizadores do Pensamento. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004.

VENTURI, G. The etical universalism: Kohlberg and Habermas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 36, p. 67-84, 1995.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da Mente***.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

__________________. **Pensamento e linguagem***.* Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em http://www.institutoelo.org.br// (1989) acesso em 12/12/2016

WOOD, D., BRUNER, J., & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry***,* Nottingham, RU, vol.17, op. 89–100, 1976.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

As entrevistas foram semi-estruturadas realizadas presencialmente ou por videoconferência (Skype) seguindo o roteiro abaixo. O roteiro utilizado para entrevistas, foi construído a partir de três diferentes roteiros de entrevistas elaborados por Damon e Colby em seus projetos na Stanford University: o roteiro de entrevista utilizado na pesquisa com pessoas referências publicados em "Some do Care" (1992), o roteiro de entrevista do Projeto "Purpose in Youth Years" (2008), o roteiro do projeto "Purpose in middle and Encore Years" (pesquisa em realização, 2016). Estes roteiros foram traduzidos e adaptados para o contexto e a realidade brasileira, além disso contamos com a colaboração de nossa orientadora na escrita de questões que focavam na compreensão dos sentimentos e dos valores.

A entrevista foi divida em quatro partes e todas elas foram realizadas em um único dia, tendo duração média de duas horas. A primeira parte pergunta da vida presente, das metas, desejos e valores dos sujeitos e seus sentimentos. A segunda parte volta-se para a ação que o sujeito desenvolve hoje e como se sente em relação a ela. A terceira parte investiga o processo de formação do sujeito, sua trajetória de vida e suas referencias e a última pergunta sobre seus projetos futuros.

Roteiro de entrevista – v.5

A. SELF – (METAS, VALORES E SENTIMENTOS).

1.	Conte-me um pouco como é sua vida hoje. Como você se sente (em relação a vida e a você mesmo)?	valores sentimentos autoestima
2.	Quais as coisas mais importantes para você hoje? Quais as suas metas? Como você se sente em relação a cada uma delas?	valores - metas sentimentos
3.	Você pode me contar como essas metas se tornaram importantes para você?	valores metas
4.	Que tipos dificuldades você encontra para alcançar essas metas? Como se sente em relação a essas dificuldades?	identidade - valores
5.	Que mudança você gostaria de ver no mundo? Como você se sente em relação a ela?	valores- sentimentos
6.	Há mais alguma coisa importante para você que você gostaria de mencionar?	

B. AÇÃO MORAL

1.	Conte-me um pouco sobre o seu trabalho (causa), o que você faz?	ação moral
2.	Qual a importância ele tem na sua vida hoje? Como se sente quando está no seu trabalho? O que te mobiliza a ir para lá?	ação moral sentimentos motivação moral
3.	Como você se sente em relação as pessoas que estão lá? Como é sua relação com eles?	relações interpessoais sentimentos
4.	Quais as dificuldades enfrentadas por você no trabalho? Como você se sente frente a essas dificuldades? Como você as enfrenta?	dificuldades sentimentos
5.	Você pode me contar uma situação na sua vida onde você não teve certeza do melhor caminho a trilhar? Como você se sentiu com ela? Como você conseguiu decidir o que fazer? Como se sentiu depois da decisão?	dificuldades no julgamento moral sentimentos
6.	Teve alguma vez que mesmo sabendo o que deveria fazer, você teve dificuldade de seguir o caminho? Como você se sentiu?	dificuldades na ação moral sentimentos
7.	Muitas pessoas tem sentimentos em direção ao bem comum mas não conseguem efetivar ações. O que você acha que permitiu você conseguir efetivar essa ação?	ação moral motivação moral
8.	Porque você continua em frente, mesmo com as dificuldades? O que você acredita que o faz manter essa ação?	motivação moral
9.	Como você se sente com você mesmo em realizar esse trabalho?	identidade autoestima
10.	Como você se sentiria se deixasse o trabalho?	
11.	Há mais alguma coisa referente ao seu trabalho hoje que você gostaria de mencionar?	

C. FORMAÇÃO ÉTICA-MORAL E INFLUÊNCIAS

1.	Você pode me contar como começou esse desejo de (ação transformadora ... transformar a escola, fundar a associação de moradores etc.)	motivação moral
2.	Como e quando começou seu engajamento nessa ação? Como era sua vida naquela época?	motivação moral contexto sócio-histórico
3.	Quando e como você acredita que se surgiu esse sentimento (o sentimento que a pessoa relatar que a moveu ao engajamento)?	contexto sócio-histórico sentimento
4.	Você já sentia isso desde sua infância e adolescência?	
5.	Como foi sua relação com a família na infância?	contexto social familiar
6.	Como foi sua trajetória escolar e acadêmica?	contexto social escolar
7.	Você teve/tem alguma formação religiosa? Como foi essa trajetória?	contexto social religioso
8.	Você teve alguma outra influência, algum outro grupo que você fez ou faz parte? Como foi essa trajetória?	contexto social
9.	Quem você considera que são suas principais influências e referências?	influências e referencias
10.	Teve alguma situação marcante na sua vida que mudou sua forma de pensar e agir? Como você se sentiu na ocasião?	relação sentimento, juízo e ação moral

11.	Você considera que sua família, seu (sua) companheiro(a), seus amigos se preocupam também com essas mesmas coisas que você? Você encontra oposição neles?	relações interpessoais

D. PROJETOS FUTUROS

1.	Quais são seus planos para os próximos 10 anos? Onde e como você gostaria de estar daqui 10 anos?	projeções futuras metas (valores)
2.	Como você se sente em relação ao futuro?	projeções futuras sentimentos
3.	O que você gostaria de deixar como legado?	identidade metas (valores).

SOBRE A AUTORA

ANDREIA MAGLIANO PARRA - é pedagoga, mestre e doutoranda em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Novas e Arquiteturas Pedagógicas (NP- NAP- USP) e do Laboratório de Educação em Valores e Socioemocional ambos da Universidade de São Paulo, com o tema de Projetos de Vida. Foi professora, gestora e formadora de professores em diversas redes públicas nos últimos 15 anos. É atualmente gestora do Núcleo de Competências para Projeto de Vida do Instituto Ânima, realizando trabalhos de formação de professores e produção de material didático em parceria com redes públicas estaduais brasileiras.

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

VIDAS PLENAS

UM ESTUDO DOS PROJETOS DE VIDA ÉTICOS DE EDUCADORES BRASILEIROS

Ano 2022

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

VIDAS PLENAS

UM ESTUDO DOS PROJETOS DE VIDA ÉTICOS DE EDUCADORES BRASILEIROS

Ano 2022